

PERCURSO DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro¹
Flávia Cristina Figueiredo Coura²
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira³

Resumo

Nesse artigo, buscamos compreender os desdobramentos das experiências rememoradas por uma doutoranda por meio da análise do seu memorial de formação. Para tanto, apresentamos o contexto de produção do memorial, bem como os aspectos gerais do relato, tendo em vista caracterizar seu percurso de vida e de formação. As análises permitiram identificar o memorial como uma narrativa com potencialidades para revelar as experiências formadoras na história de vida relatada. Essas experiências foram analisadas à luz do referencial teórico de Josso (2004), sobre a construção das experiências a partir de três modalidades de elaboração – ter, fazer e pensar sobre experiências. Com base nestes elementos, identificamos, no processo de leitura do memorial, situações em que o “pensar sobre experiências” ganhou destaque e possibilitou à doutoranda construir novas aprendizagens a partir de sua própria história. O referencial adotado nos possibilitou identificar a condição socioeconômica como fio condutor que entrelaça passado e presente e confere significado ao percurso formativo.

Palavras chave: memorial de formação; narrativas; história de vida; experiência formadora.

LIFE JOURNEY AND SCHOOLING: FORMATIVE EXPERIENCES ANALYSIS

Abstract

This article is about trying to understand the unfolding of a doctoral student recalled experiences through the analysis of her education memorial. Therefore, a production context of the memorial is presented, as well as the general aspects of the report, in order to determine her life journey and schooling. The analysis allowed considering the memorial as a high potential narrative that demonstrate the formative experiences in the described life story. The theoretical background of Josso (2004) was used to analyze those experiences given three development modes – having, doing and thinking about experiences. Through the reading of the memorial, those elements were used to identify that “thinking about experiences” stood out and allowed the doctoral student to build new learnings from her own story. The theoretical background helped to identify the socioeconomic status as a common thread that intertwines past and present, and gives meaning to the formative path.

Keywords: education memorial; narratives; life story; formative experience.

Introdução

Este artigo tem a finalidade de analisar as experiências relatadas por uma doutoranda em seu memorial de formação, identificando situações que proporcionaram reflexões e aprendizagens ao longo de sua trajetória de vida e escolarização.

¹Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: alineclagoeiro@gmail.com

²Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de São João del Rei. E-mail: flaviacoura@ufs.edu.br

³Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: rosa@ufscar.br

Para a realização da análise ora apresentada, partimos da compreensão de que o memorial pode ser classificado como uma narrativa, inserindo-se na categoria história de vida e formação. As narrativas têm se configurado como um importante instrumento de formação e de pesquisa na área educacional, notadamente para o campo de formação de professores, uma vez que evidenciam o processo de constituição identitária do indivíduo, possibilitando compreender as aprendizagens experienciadas ao longo de seu percurso formativo e que repercutem diretamente em sua ação profissional, enquanto elementos norteadores de sua prática.

As análises aqui desenvolvidas fundamentam-se nos estudos de Josso (1999; 2004), que traz à discussão sobre o uso das narrativas na pesquisa em educação o conceito de experiência, desdobrando-o em três modalidades – ter experiências, fazer experiências e pensar sobre experiências. Com base nestes elementos, identificamos, no processo de leitura do memorial, situações em que o “pensar sobre experiências” ganhou destaque e possibilitou à doutoranda construir novas aprendizagens a partir de sua própria história.

A opção pela realização deste trabalho revelou o potencial investigativo do uso de narrativas na pesquisa em educação, uma vez que resgata aspectos que, em outra perspectiva, não seriam evidenciados, embora se apresentem como essenciais para a compreensão da trajetória da doutoranda. O referencial adotado nos possibilitou compreender o processo de construção das experiências relatadas e identificar a condição socioeconômica como fio condutor que entrelaça passado e presente e confere significado ao percurso formativo.

Formação de Professores: a importância das narrativas

A compreensão acerca da formação docente, sobre como os professores pensam e a partir de quais elementos desenvolvem sua ação pedagógica passou por intensas transformações nas últimas décadas. Isso é reflexo de uma sociedade em mudança, na qual o conhecimento e, conseqüentemente, os processos de ensinar e aprender adquiriram novos significados.

Marcelo Garcia (2002) faz uma análise sobre o trabalho docente a partir da complexidade da sociedade atual, permeada por intensas mudanças, que se refletem diretamente no espaço escolar. Destaca que o conhecimento, neste contexto, tem um prazo de validade e que é preciso garantir a todos os cidadãos e profissionais a possibilidade de atualização constante:

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que

los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia (MARCELO GARCIA, 2002, p. 28).

Diante desse cenário, André (2010) considera que a ênfase das pesquisas sobre formação de professores volta-se para os processos de construção da identidade e profissionalização docente e a figura do professor ganha destaque:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Em relação ao processo formativo, a autora ressalta que este deve ser concebido como um processo contínuo e permanente, que não se inicia com a licenciatura, muito menos a ela se resume:

Acrescente-se a isso, a constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

A respeito da constituição da identidade profissional, Flores (2014) ressalta que a constituição identitária é um fenômeno de integração entre os aspectos pessoais e profissionais, influenciado por vários fatores:

A influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultam da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade e, finalmente, o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino e no desenvolvimento da identidade profissional (FLORES, 2014, p. 220).

Ao conceber a formação de professores enquanto espaço também de construção de identidades, a autora aponta para a necessidade de se constituir uma nova pedagogia da formação, pautada na resolução de problemas reais, na reflexão do professor sobre sua ação e na interação entre alunos, supervisores e formadores. Considerando que esse processo de formação se dá de forma contínua ao longo da vida, é importante ressaltar que seu início ocorre antes do ingresso em um curso de formação de professores. As próprias experiências do futuro docente enquanto aluno da educação básica também exercem influência sobre suas concepções acerca de ensinar e aprender. Os modelos construídos a partir das observações que fazem sobre a atuação de seus professores permanecem arraigados e são, muitas vezes, acionados no momento em que vivenciam situações em sala de aula, já como professores (FLORES, 2014).

Nesta perspectiva, o uso das narrativas enquanto instrumento formativo ganha destaque, uma vez que estas possibilitam ao futuro docente o desenvolvimento de processos reflexivos sobre suas concepções, a partir da análise de sua própria trajetória. Galvão (2005) analisa as potencialidades da narrativa enquanto método de investigação, processo de reflexão pedagógica e processo formativo, o que evidencia sua relevância na constituição da identidade docente. A autora explicita também os instrumentos que podem ser considerados em uma investigação narrativa:

Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto (GALVÃO, 2005, p. 329).

Larrosa (2002, p. 21) acrescenta às discussões sobre o uso das narrativas o conceito de experiência, que fundamenta o processo de lembrar, afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Dessa forma, refletir a partir das próprias experiências não se constitui em uma tarefa simples, uma vez que resgatar a própria trajetória e traduzi-la em forma de texto desperta naquele que narra muitos questionamentos e inúmeras possibilidades:

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de que somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de lembrar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar. Neste sentido, o trabalho é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e redirecionamentos no seu caminhar (GUEDES-PINTO, 2002, p. 3).

No âmbito da formação continuada, as narrativas podem contribuir para a compreensão acerca da própria prática e dos aspectos que influenciaram a trajetória profissional, como afirma Oliveira (2011, p. 290):

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

Para Josso (2004), o material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas de suas aprendizagens representa uma via de acesso e permite uma análise da experiência como processo de formação. Ela defende que falar das próprias experiências formadoras é, de certo modo, “contar a si mesmo a própria história” (JOSSO, 2004, p.

48), em uma continuidade temporal da qual destacamos vivências que têm uma intensidade particular. As experiências são formadoras quando implicam uma articulação consciente e elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, que se objetiva em uma representação e numa competência e “constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49). O conceito de experiência apresenta-se então como um elemento nuclear dos projetos de conhecimento da formação ao longo da vida (JOSSO, 1999, p. 17).

A fim de compreender a construção da experiência, Josso propõe três modalidades de elaboração:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aqueles que tivemos sem procura-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (2004, p. 51).

A autora defende que nas experiências construídas *a posteriori* (modalidade a) somos surpreendidos por uma vivência que não nos permite integrar o que aconteceu ao que já é conhecido, o que nos leva a fazer um trabalho interior para começar uma análise do que foi experimentado. Quando a impressão do desconhecido se atenua, com a perspectiva de se tornar conhecido ou conhecível, interpretamos a experiência a fim de comunicá-la a outras pessoas. Chegamos então ao ponto de novos questionamentos a respeito do que será feito com a experiência construída, trata-se de uma variante do que já se sabia ou de uma experiência nova, que Josso (2004) chama de experiência fundadora.

É fundamental esclarecer que as experiências feitas *a posteriori* (modalidade a) são distintas das feitas *a priori* (modalidades b e c), uma vez que estas começam pelo que anteriormente foi formalizado, nomeado ou simbolizado nas experiências construídas *a posteriori*, ou seja, é preciso “ter experiências” para “fazer experiências” e para “pensar sobre as experiências”.

Os processos de elaboração das vivências em experiências (modalidades a e b) implicam em alargamento do campo de consciência, criatividade, autonomização, responsabilização. O “*pensar as suas experiências*” (modalidade c) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências.

Neste artigo, utilizamos o referencial teórico de Josso (2004), para compreender a construção das experiências da doutoranda a partir das três modalidades de elaboração – ter, fazer e pensar sobre experiências – e, assim, lançar luzes sobre o seu processo formativo. Para tanto, analisamos as experiências relatadas no memorial de formação escrito pela doutoranda como atividade integrante de uma disciplina do programa de pós-graduação no qual realiza seu doutorado. Antes da análise, caracterizamos o memorial de formação como um texto narrativo, condição para que tenhamos acesso às experiências formadoras.

Um ponto de partida: o enfoque biográfico-narrativo

Tivemos a oportunidade de ler o memorial de formação na íntegra, páginas em que a doutoranda escreve com riqueza de detalhes sua trajetória de filha estimulada pelos pais, aluna-bolsista em uma escola confessional, estudante encantada pelo curso de Pedagogia, professora em classes de alfabetização e Pedagoga. Ela nos conta sua trajetória de vida, em um texto marcado por sua própria voz e permeado por reflexões que destacam as consequências do vivido em sua formação pessoal e profissional.

A trama registrada em seu memorial de formação é apresentada em ordem cronológica e é organizada segundo as etapas da escolarização que vivenciou. Em cada parte, ela destaca acontecimentos vividos e, em alguns desses, os respectivos desdobramentos em sua prática como professora. Foram aos tempos de escolarização anteriores à licenciatura que a doutoranda dedicou a maior parte do memorial e neles foi possível ver mais sobre ela como professora do que nos trechos relativos à formação inicial e ao exercício da docência.

Ao longo do texto, fazem-se presentes várias referências sensoriais em relação à escola – cheiro do produto de limpeza, gosto da merenda, textura da massa de modelar, visão do parquinho da escola iluminado pelo sol – o que não se observa quando o relato se refere às etapas de escolarização posteriores ao Ensino Médio. Importantes também são os agentes que estiveram em seu caminho e que contribuíram para sua formação na Escola Básica – professores, diretores, bibliotecária – e no Ensino Superior – os professores da Pedagogia, os integrantes do grupo de pesquisa, as professoras com as quais realizou o estágio.

Guardadas as ressalvas de que memória e vivido podem ser distintos e de que as lembranças do passado são apresentadas com o olhar de hoje, a doutoranda nos adverte que seu memorial não é uma descrição exata de todos os fatos acontecidos e lembrados. Trata-se de uma apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos relacionados às suas vivências escolares – como aluna e como professora –, que guarda as impressões pessoais a respeito de suas recordações,

manifestando a indissociável relação entre pensamento e ação no ato de contar. Mais do que uma lista de fatos, é composto por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação, que pode ser sintetizado pela tríade “condição socioeconômica da família-escolarização-conquista profissional” e traça um percurso de superação das dificuldades enfrentadas, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos. Nessa perspectiva, segundo Galvão (2005), o memorial em tela pode ser caracterizado como uma narrativa.

O texto também pode ser qualificado como narrativa segundo a concepção de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), à medida que as experiências vividas pela doutoranda foram expressas em um relato que busca construir sentido sobre sua trajetória de vida e de formação profissional a partir das ações pessoais ao longo do tempo, por meio da descrição e análise dos dados biográficos. Segundo esses autores, a narrativa é uma reconstrução particular da experiência pela qual se dá significado, por meio da reflexão, ao que foi vivido, o que se pode verificar no excerto a seguir.

Em outro dia, estava chovendo muito e, como no bairro em que eu morava as ruas não eram asfaltadas, a sola do tênis ficava suja. Como as solas dos tênis não são lisas, mas trabalhadas, a lama entrava naquelas ranhuras e endurecia. Naquele dia, sem que eu percebesse, a lama que havia endurecido se soltou da sola do tênis e sujou o chão sob a minha carteira. Alguns alunos viram aquilo e chamaram a professora, que ficou muito brava, parou a aula e me mandou varrer a sala, no meio de todos. Foi muito difícil... Anos depois, já professora, deparei-me exatamente com a mesma situação: o tênis de um de meus alunos sujou o chão e outro aluno me chamou. Foi como se um filme passasse, agora com outro desfecho. Disse que não havia problema nenhum nisso, pois estava chovendo muito e a terra sujava mesmo nossos sapatos. (Memorial de formação, p. 19)

Esse trecho ilustra as características da trama pela qual se constrói o argumento da narrativa, a saber: (a) delimitar o espaço de tempo que marca o começo e o fim, (b) provém de critérios para selecionar os acontecimentos a incluir no relato, (c) ordena temporalmente os fatos para que culminem em alguma conclusão final e (d) torna explícito o significado de acontecimentos isolados dentro do contexto da narração (DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 24-25).

Diante do caráter subjetivo e parcial da narrativa e da possível confusão entre os gêneros narrativos e a biografia, esses autores sublinham que, no segundo tipo, a escrita é feita por outra pessoa. Eles apresentam algumas formas sob as quais as narrativas podem ser utilizadas: (Auto)biografia, história/retrato de vida, história de vida e formação, narrativas biográficas: ciclos e trajetórias e as narrativas no ensino e na aprendizagem.

A autobiografia é o relato em que coincidem a identidade do autor, do narrador e do personagem. Trata-se de um texto, normalmente escrito em prosa, que uma pessoa real faz de sua existência. Quando um investigador intervém no processo de autobiografia, ela passa a ser uma

história de vida, que permite “a investigação e construção de sentido a partir de fatos temporais e pessoais vividos” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 36).

A história de vida supõe um processo reflexivo sobre a própria vida e, normalmente, se faz por meio de um relato oral, sempre a pedido de alguém (um pesquisador, por exemplo), que interage com o autor e que, por sucessivas reconstruções junto a ele, compõe essa história sobre a vida em sua totalidade ou em alguma de suas dimensões. Um dos usos da história de vida se faz quando o foco é a trajetória profissional do autor, configurando-se assim em histórias de vida e formação. Nelas, o relato do processo de formação, por exemplo, de tornar-se professor, permite ter acesso às experiências vividas desde o tempo de aluno. É nessa dimensão que se insere o memorial em análise, ou seja, trata-se de uma narrativa, do tipo história de vida e formação.

Por permitir ter de cada participante o significado pessoal de sua evolução, Galvão (2005) destaca três potencialidades da narrativa para a formação de professores, que são muito similares aos sentidos que Bolívar, Domingo e Fernández (2001) lhe atribuem. A primeira, como processo de investigação, permite aderir ao pensamento experiencial do professor, aos significados que atribui à vivência e, assim, as narrativas podem fornecer indícios sobre seu desenvolvimento profissional. Como processo reflexão pedagógica, possibilita ao professor, à medida que narra, compreender causas e consequências de sua ação e criar novas estratégias por meio de um processo de reflexão-investigação-nova reflexão. A título de processo de formação, a narrativa mostra sua potencialidade por evidenciar a relação investigação/formação que, a partir do intercâmbio entre as aprendizagens da formação inicial e o conhecimento prático, constitui uma base sólida de conhecimentos para o professor.

Esses sentidos ou potencialidades das narrativas aplicam-se à educação e representam uma forma de garantir que se escute a voz do professor proferida por ele próprio, o que é diferente de usá-la como um dos dados ou como resultado da interpretação do pesquisador. Assim, a “investigação biográfico-narrativa altera os modos habituais do que se entende por conhecimento e do que é importante conhecer, o sujeito [por exemplo, o professor] se converte em objeto do saber” (BOLÍVAR, DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 9-10).

Nas narrações autobiográficas, a vida é reconstruída em um relato que lhe dá sentido por meio de um fio condutor que estabeleça as relações necessárias entre o passado, presente e futuro, entre as experiências acontecidas e o significado que agora tenham adquirido para o narrador em relação a projetos futuros (BOLÍVAR, DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). O relato é, então, uma forma de autointerpretação, de compreensão e de expressão em que está presente a voz do autor. Os relatos permitem compreender como os indivíduos dão sentido ao que fazem.

Assim, a narrativa se constitui como método investigativo que gera conhecimento das experiências humanas. Segundo os autores mencionados, o conhecimento narrativo se preocupa mais com as intenções humanas e seus significados, do que com os acontecimentos ou fatos objetivamente descritos, mais pela coerência do que pela lógica, com a compreensão no lugar da previsão e do controle. Nesse sentido, os relatos dos professores são focos de análise por meio dos quais a investigação narrativa deve indicar possíveis explicações de por que eles dizem o que dizem, o que vai além da análise da veracidade do que foi dito. Assim, os autores destacam que a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal deixa de fora, sem poder dar conta de aspectos relevantes como sentimentos, propósitos e desejos.

Nesse sentido, entendemos que nossa tarefa é configurar os elementos dos dados presentes no memorial de formação em uma história que unifica e lhes dá significado, com o fim de expressar de modo autêntico a vida individual sem manipular a voz da doutoranda. O objetivo é revelar o caráter único dessa trajetória de formação e proporcionar uma compreensão de sua complexidade particular.

Ter experiências, fazer experiências e pensar sobre experiências

Para a análise do memorial de formação da doutoranda, caracterizado como *narrativa*, do tipo *história de vida e formação*, utilizamos as modalidades de elaboração de Josso (2004) do seguinte modo:

- a. ter experiências: aqui se enquadram as vivências mencionadas no memorial e que se tornaram significativos, mas sem que a doutoranda os tenha provocado;
- b. fazer experiência: referimo-nos às vivências de situações e acontecimentos que a doutoranda criou, para fazer experiências;
- c. pensar sobre as experiências: experiências compartilhadas no memorial que evidenciam que a doutoranda as colocou “em relação com outras experiências de sua vida, em que apreem outras significações que estabelecem novas relações e novos significados” (JOSSO, 2004, p. 51).

Com esse fundamento, procuramos identificar excertos do memorial de formação em que a doutoranda mostra “pensar sobre as experiências” a partir das experiências que teve e que fez. Assinalamos então dois eventos narrados em que podemos ver as três modalidades de elaboração de Josso (2004) e inferir sobre as novas relações que a doutoranda estabeleceu nesse processo. Cada

um desses eventos reúne relatos de diferentes momentos da vida da doutoranda relacionados à sua vivência como criança estimulada pelos pais e como aluna-bolsista de uma escola confessional. Ressaltamos que as análises aqui apresentadas não esgotam a riqueza do memorial em foco.

Na família, as primeiras aprendizagens

A doutoranda inicia o memorial afirmando que sua formação começou em casa, onde, segundo ela, cresceu cercada de estímulos. Vejamos o que ela nos diz sobre seus pais.

Meu pai trabalhou a maior parte de sua vida como operário em uma fábrica têxtil [...]. Seu nível de escolarização é o Ensino Primário completo. Começou a trabalhar desde adolescente e é o mais velho de um grupo de 10 irmãos. Como perdeu seu pai muito cedo, foi o responsável pela criação de todos os irmãos, auxiliando minha avó na manutenção da casa e no sustento de todos.

[...]

Minha mãe fez um pouco de cada coisa na vida: trabalhou em linha de produção de fábrica, fez pintura em guardanapos, fez salgados para festa e, na maior parte do tempo, trabalhou como empregada doméstica. Sua família é menor que a de meu pai – ela tem 4 irmãos – e até se casar, morou em uma fazenda no município de São Carlos, onde meu avô trabalhava. Coursou até a quarta série, na própria fazenda onde morava e, desde criança, trabalhava como empregada – digo criança, pois começou a trabalhar por volta dos 10 anos (Memorial de formação, p. 06-08).

Ao longo de todo o relato, fica manifesta a convicção de que a condição socioeconômica pouco favorável da família marcou sua trajetória, mas não a impediu de ter as vivências escolares que gostaria. No trecho em que relembra sua infância, mostra-nos uma vivência de criança estimulada pelos pais, como nos mostra o excerto a seguir.

Lembro-me que, quando eu tinha 3-4 anos, ela [a mãe] comprou, de um vendedor de porta, uma coleção de quatro livros infantis que tocavam música e me deu de presente. Tenho os livros até hoje, tínhamos o maior cuidado com eles em casa, pois eram muito caros e preciosos, tocavam até música! Hoje minhas filhas é que pegam para ler, foi um presente de família! Outra lembrança que tenho é dos cadernos de receitas que ela escrevia, dos quais as páginas que sobraram estão ainda guardadas e utilizamos de vez em quando. Havia também um livro de receitas de batidas, todo ilustrado, com as fotos, e ao final havia um calendário de frutas, que indicava em quais meses cada fruta podia ser encontrada. Foi nesse livro que conheci frutas como sapoti, uvaia, graviola. Meus pais me ensinaram a ler a tabela e eu me divertia com isso, por volta dos 4 anos! Segundo meus pais, eles utilizavam também tampinhas de garrafa para que eu aprendesse a ler, desde meus dois anos de idade, bem como rótulos de embalagens. Antes mesmo de eu aprender a escrever, compravam cadernos, livros de colorir, lápis de cor, giz de cera, alguns tenho guardados até hoje. À noite, costumavam contar histórias, inventadas por eles mesmos, algumas até assustadoras, como a do homem que não se cobriu e morreu congelado!!! Eu adorava! (Memorial de formação, p. 08)

Ela nos conta ainda os desdobramentos dessa vivência em sua trajetória de formação, que podem ser vistos nos excertos a seguir.

Minha trajetória formativa, sem dúvida, tem início muito antes do processo de escolarização. Minhas primeiras aprendizagens ocorreram em casa, em família e são o ponto de partida para minhas reflexões.

[...]

Assim eu cresci, cercada por diversos estímulos, que fizeram muita diferença em meu processo de aprendizagem escolar. A cada lembrança, vou me descobrindo enquanto pessoa e me sentindo grata pela formação que recebi. Refletir sobre isso me faz lembrar afirmações que ouvi de colegas por diversas vezes, em meu exercício profissional, como docente, de que famílias pobres não dão estímulos adequados a seus filhos. Acho isso uma grande besteira, carregada de preconceitos, fruto da reflexão de quem não teve oportunidades de vida em família como eu tive, mesmo sem grandes possibilidades financeiras. Oferecer estímulos e situações de aprendizado a uma criança independe de classe econômica. Por isso, na escola, como professora, sempre procurei valorizar ao máximo tudo o que os pais de meus alunos faziam, tudo o que me diziam, cada contribuição que eu notava da parte deles. É aí que o aprendizado adquire real sentido na vida de uma criança. (Memorial de formação, p. 06-09)

Nesse contexto, destacamos que o “*ter experiências*”, ou seja, a situação significativa que não foi provocada pela doutoranda é a divergência entre essa sua vivência e a opinião dos colegas de que “famílias pobres não dão estímulos adequados aos filhos”. Diante disso, ela busca o que foi anteriormente formalizado, vivido – sua família era pobre, mas ela cresceu cercada de estímulos – a fim de “*fazer experiência*”, pois, como professora, criou situações nas quais, segundo suas palavras, procurou “valorizar ao máximo tudo o que os pais de meus alunos faziam, tudo o que me diziam, cada contribuição que eu notava da parte deles”.

Ao “*pensar sobre a experiência*”, pondera que essas afirmações dos colegas são “uma grande besteira, carregada de preconceitos, fruto da reflexão de quem não teve oportunidades de vida em família como eu tive, mesmo sem grandes possibilidades financeiras”. Nesse processo, ela nos mostra ter colocado as afirmações de seus colegas em relação com outras experiências de sua vida, como criança estimulada pelos pais e como professora que valoriza os estímulos das famílias de seus alunos.

Diante disso, mostra uma nova compreensão quando afirma que “oferecer estímulos e situações de aprendizado a uma criança independe de classe econômica”. Nova compreensão que colocou em uso quando assumiu turmas de alfabetização compostas por alunos com uma origem semelhante, como podemos ver no próximo trecho.

Quanto à relação estabelecida com os pais de meus alunos, fazia de tudo para aproximá-los e eles na maioria das vezes correspondiam positivamente. Nas reuniões, minha sala era sempre a mais completa, eles vinham, falavam, perguntavam. Uma vez expliquei aos pais sobre as hipóteses de escrita, usando slides com as próprias atividades das crianças, eles adoraram, por poderem compreender como os filhos aprendiam. Na verdade, houve uma identificação total com a comunidade, que atribuo à semelhança com minha origem. Gostava do bairro, que muitos temiam, lembrava-me da infância e compreendia o preconceito que eles vivenciavam, por morarem lá. Também havia passado por isso, pois o bairro no qual vivi, embora não fosse o mesmo, também era visto de forma preconceituosa à época de minha infância. Hoje a situação se inverteu e ele é muito valorizado, porém não era assim há décadas atrás. Assim, foi muito fácil estabelecer uma sintonia. (Memorial de formação, p. 33-34)

Como aluna-bolsista, desafios e enfrentamentos

Outra vivência marcante no memorial é sua condição de aluna-bolsista em uma escola confessional durante os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ela nos conta que,

No final da quarta série, no ano de 1992, as condições financeiras de minha família estavam ainda mais difíceis. Além disso, a alteração no valor da mensalidade para o Ginásio (atualmente chamado de Anos Finais do Ensino Fundamental) era maior e, mesmo pagando apenas 20%, seria inviável permanecer na escola. Assim, minha mãe reservou uma vaga em uma escola da rede estadual, próxima à minha casa e foi comigo até a escola solicitar a transferência.

Quando chegamos à escola para buscar os documentos, eles não haviam sido providenciados e fomos avisadas que o diretor queria conversar conosco. Lembro que sentamos na sala dele, minha mãe e eu, [o diretor] estava muito bravo e perguntou o motivo da transferência. Então minha mãe contou que não tinha condições de continuar pagando a mensalidade, mesmo com todo aquele desconto. Ele, então, disse que eu era uma excelente aluna e que não permitiria que eu saísse da escola por esse motivo, que se fosse preciso, ele pagaria. A partir de então, a escola me deu bolsa de 100% e passei a estudar gratuitamente na escola. Lembro que minha mãe chorou muito e me disse o quanto estudar era importante para a vida da gente. (Memorial de formação, p. 16)

Em seu relato, a doutoranda pondera sobre as oportunidades que teve como aluna-bolsista, mas nos mostra também os obstáculos que encarou durante esse período e as estratégias para esse enfrentamento. Apresentamos alguns trechos que permitem distinguir essa vivência e as marcas decorrentes em sua formação.

Éramos a turma do período da tarde e havia muita semelhança entre nós: muitos vinham de ônibus, quase todos tinham bolsa parcial ou integral.

Aqui faço uma observação em relação à bolsa de estudos: nesse período ainda havia muitos alunos de várias denominações religiosas, embora a escola fosse confessional. As bolsas eram concedidas, geralmente, a alunos de famílias adventistas. Fui percebendo que eu era uma exceção à regra – apesar de ser católica, possuía a bolsa integral. Confesso que tentava esconder que era pobre, pois nessa fase já havia muito preconceito. Mas, como conversei recentemente com uma colega, ao discutirmos sobre nossa trajetória, isso não pode ser escondido. Quem não é pobre reconhece, à distância, aquele que é. Então foi uma fase bem complicada. Para piorar, era uma das melhores alunas da escola. Digo que isso era pior, pois era muito querida pelo diretor que, de vez em quando, passava na sala e me elogiava em público, falando que “deviam me ter como exemplo, pois mesmo com tantas dificuldades era uma excelente aluna”. Entendo que ele tinha uma boa intenção, mas isso acabava comigo, pois os colegas de sala, além de zombar de mim, ficavam com raiva!

[...]

Sem dúvida, a simples aproximação não assegura a igualdade social; trata-se de uma questão muito mais profunda (Memorial de formação, p. 17-18).

Observamos que a doutoranda foi confrontada por algumas situações que decorreram de sua condição de aluna-bolsista e que exigiram um trabalho interior, uma análise do que foi experimentado, sentido, observado – “Éramos a turma do período da tarde e havia muita semelhança entre nós: muitos vinham de ônibus, quase todos tinham bolsa parcial ou integral”; “Confesso que tentava esconder que era pobre, pois nessa fase já havia muito preconceito. Então foi

uma fase bem complicada. Para piorar, era uma das melhores alunas da escola”. Esse processo de “explicitação para si mesmo do que se passou, começa progressivamente na procura de uma formalização, de uma simbolização” (JOSSO, 2004, p. 53) que, nesse caso, resultou no entendimento de que, “a simples aproximação não assegura a igualdade social; trata-se de uma questão muito mais profunda”.

A vivência como aluna-bolsista se estabelece como um “*ter experiências*” na medida em que acontece *a posteriori*, ou seja, representa uma resposta da doutoranda ao que foi provocado pelo contexto no qual estava inserida. Diante dessa condição, ela se coloca em uma série de situações que confirmavam o seu valor como estudante, independentemente de sua condição socioeconômica e da diferença social em relação a seus colegas. É fundamentada nessa convicção que ela provocou algumas vivências, como dar aulas de reforço para a colega de sala, conforme ela relata no fragmento a seguir.

Entre a sétima e oitava série também realizei alguns “trabalhos” na escola: fui ajudante em uma sala de educação infantil e dei aulas de reforço a uma colega de sala que tinha deficiência. Ela conseguiu concluir a oitava série, para minha alegria!!! Hoje vejo que isso foi uma forma de “retribuir” a bolsa que eu tinha na escola. Ao mesmo tempo, a pressão por parte de alguns professores para que eu participasse dos eventos religiosos ao final de semana aumentava bastante. No entanto, o diretor nunca interferiu neste aspecto de minha vida, ele era muito respeitoso e não condicionava as oportunidades à religião. (Memorial de formação, p. 21)

Em outros trechos do memorial, relativos ao período do final do Ensino Médio, é possível ver que a doutoranda se fundamenta no que foi vivido na experiência como aluna-bolsista para “*fazer experiências*”. Vejamos isso por suas palavras.

[...] por escolher Pedagogia, era diariamente alvo de comentários de alguns colegas, que zombavam da escolha. Havia duas alunas, especificamente, que mais incomodavam. Em uma dessas conversas, durante a aula de matemática, uma delas falou novamente sobre isso. O professor, que participava da conversa, prontamente virou-se para minha amiga e eu e disse: “Mas vocês vão prestar vestibular para quê? É óbvio que vocês não passam! Elas (disse, apontando para as outras, que criticavam), elas passam, com certeza! Mas vocês, não vão conseguir!
Essa fala do professor me deixou indignada! Revoltada! Como assim? Por que eu não teria condições de competir? Por ser bolsista ou por ser pobre? Isso me desqualifica? Não era a melhor aluna em matemática, mas não ia mal, era uma aluna nota 8, em média. Mas era pobre! Isso mudava tudo. Fiquei realmente muito indignada, fui falar com a diretora. Não me lembro ao certo o que ela me disse, mas foi algo semelhante a não ligar para ele, pois a opinião dele não importava. Mas ela nada fez a respeito da atitude do professor. Pode ser que concordasse com ele...

[...]

Naquele dia, saí da escola pensando sobre o ocorrido e cheguei àquele momento que relatei na introdução deste memorial, como uma primeira reflexão sobre minha trajetória. Enquanto ia para casa, pensava sobre tudo o que havia vivido até então, sobre a concepção que eu tinha sobre mim e da clareza dos meus direitos em seguir em frente. Lembro-me que caminhava e dizia a mim mesma: “Preciso passar agora! Tem que ser agora ou não terei mais chance!” (Memorial de formação, p. 24-25)

Sabendo que era uma boa aluna, mesmo sendo bolsista – “Por que eu não teria condições de competir? Por ser bolsista ou por ser pobre? Isso me desqualifica? Não era a melhor aluna em matemática, mas não ia mal, era uma aluna nota 8, em média. Mas era pobre! Isso mudava tudo.” – ela provoca uma situação para “*fazer experiências*”, colocar-se à prova no vestibular e trabalha sobre essa nova vivência que vem perturbar o cenário envolvido (JOSSO, 2004) – “pensava sobre tudo o que havia vivido até então, sobre a concepção que eu tinha sobre mim e da clareza dos meus direitos em seguir em frente. Lembro-me que caminhava e dizia a mim mesma: ‘Preciso passar agora! Tem que ser agora ou não terei mais chance!’”. Ao ser aprovada, ela confirma a convicção que tinha em si própria, ratificando a confiança que tinha em sua competência como estudante.

Em seu memorial de formação, a doutoranda retoma essas vivências como aluna-bolsista, as que teve sem procurar e as que ela mesma criou. Esse “*pensar sobre as experiências*” pode ser visto no excerto a seguir.

Afinal, minha grande conquista era ingressar no Ensino Superior! Essa pergunta me fez lembrar esse período, há quinze anos, quando me preparava para o vestibular. Lembro-me claramente de tudo o que passava pela minha cabeça. Acredito que foi a primeira vez que analisei minha trajetória, ainda com as limitações de idade – era apenas uma adolescente! Lembro-me até de onde eu estava: caminhando em uma rua que ligava um ponto de ônibus a outro, havia descido de um ônibus e ia ao outro ponto esperar pelo próximo. Era por volta de meio-dia e estava muito quente. Enquanto caminhava, eu pensava sobre minha trajetória até aquele momento e projetava o que era preciso fazer para continuar. Hoje tenho plena consciência que as reflexões feitas naquele momento de minha vida foram determinantes para me tornar quem sou hoje e para me trazer até aqui.

[...]

Observei aí uma característica que identifiquei ao longo de minha trajetória: esse impulso em lutar por tudo o que quero, em correr atrás para alcançar uma meta (Memorial de formação, p. 04-05).

O pensar sobre suas vivências, como podemos ver no trecho anterior, resultou em uma compreensão de si própria, de uma característica pessoal que marcou sua trajetória, “esse impulso em lutar por tudo o que quero, em correr atrás para alcançar uma meta”. Podemos ver que essa nova compreensão é colocada em uso quando descreve algumas situações vivenciadas quando era professora, como no excerto a seguir.

A outra situação refere-se a um fato que ocorria no bairro e foi abordado em sala de aula. Naquela época, um grande terreno estava sendo utilizado irregularmente como depósito de lixo. Esse lixão, como era chamado, ficava ao lado de casas e próximo à escola. Cotidianamente, estava sendo incendiado e a fumaça tomava conta das casas e da escola. Os alunos disseram que não havia nada a fazer, que lá era assim mesmo. Eu discordei e disse que todos tinham direito a viver em um lugar limpo. Fomos então, até a biblioteca e ligamos para a imprensa local, pois já havíamos solicitado intervenção da Prefeitura por várias vezes, sem sucesso. Para minha surpresa, à noite foi exibida uma reportagem no jornal, na qual o repórter entrevistava alguns moradores que viviam ao lado desse terreno. Um deles era meu aluno! Ele deu entrevista, reclamou e no dia seguinte, esse foi o assunto da aula! Eles ficaram surpresos, quase todos haviam visto o jornal, pois havíamos combinado de assistir, para ver se falavam sobre nossa reclamação. A surpresa maior foi a descoberta de que podiam lutar pelos seus direitos. A situação foi

posteriormente resolvida. Este episódio ilustra, para mim, a importância do ensino enquanto ato político, que deve ultrapassar os limites da sala de aula e possibilitar aos alunos a reflexão sobre sua participação na sociedade. (Memorial de formação, p. 35-36)

A doutoranda põe em uso o impulso de lutar pelo que quer, nesse caso, pelo “direito a viver em um lugar limpo”. Observamos que ela transfere a experiência elaborada quando aluna, em relação à luta pelos seus próprios direitos, para outro contexto, dos direitos de seus alunos, levando-os a descobrir que podiam lutar por seus direitos.

Algumas considerações

Neste artigo, utilizamos o referencial teórico de Josso (2004), para compreender a construção das experiências de uma doutoranda a partir das três modalidades de elaboração – ter, fazer e pensar sobre experiências – e, assim, lançar luzes sobre o seu processo formativo. Para tanto, caracterizamos o memorial de formação como um texto narrativo, condição para que tivéssemos acesso às experiências formadoras. Em seguida, analisamos as experiências relatadas que se referiam às vivências da doutoranda como criança estimulada pelos pais e como aluna bolsista em uma escola confessional.

Ao interpretarmos o memorial de formação da doutoranda, foi possível identificar que a condição socioeconômica da família foi o fio condutor das vivências relatadas, determinante para que ela relacionasse as experiências acontecidas e o significado que adquiriram em sua trajetória. Desse modo, ratificamos as considerações de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) que destacam que a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal deixa de fora, sem poder dar conta de aspectos relevantes como sentimentos, propósitos e desejos.

A análise que empreendemos nos mostrou o potencial do referente teórico proposto por Josso (2004) para produzir conhecimento a partir do material narrativo. Se o relato da doutoranda nos foi apresentado como uma forma de auto interpretação, uma *narrativa* do tipo *história de vida*, foi a teoria proposta por essa autora que nos permitiu gerar conhecimento sobre as experiências relatadas, a partir dos marcos sobre o que são as experiências formadoras e sobre as três modalidades de elaboração.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús.; FERNANDÉZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa e educación**: enfoque y metodología. Madri: Editorial La Muralla, 2001.

FLORES, M. A. **Formação e Desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra, PT: Almedina, 2014.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARCELO GARCIA, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, p. 27-56, 2002.

OLIVEIRA, R. M. M. A.de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, maio/agos. 2011.

Recebido em: 22/12/2015

Aceito em: 13/03/2016