

Percursos de um grupo de pesquisa- formação: tensões e (re)construções

Maria Aparecida de Souza Perrelli

Flavinês Rebolo

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Eliane Greice Davanço Nogueira

Resumo

Apresenta reflexões sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento de uma pesquisa-formação que investigou professores da educação básica e seus processos de aprendizagem da docência. Examinam-se as tensões e reconstruções da pesquisa e os principais conceitos que balizaram o trabalho do grupo: formação docente, pesquisa-formação, metarreflexão e narrativas de vida. Discutem-se as dificuldades desse tipo de pesquisa e as possibilidades de mudanças paradigmáticas que propiciem um processo de construção de um caminho possível para uma nova escola e um novo professor.

Palavras-chave: formação docente; pesquisa-formação; narrativas de vida.

Abstract

Pathways of a group of research-training: tensions and (re) construction

This article presents reflections about the challenges faced in developing a research-training that investigated teachers of elementary school and their learning processes of teaching. It examines the tensions and reconstruction of research and key concepts that guided the work of the group: teacher training, research training, narratives of life. It discusses the difficulties of such research and the possibilities for paradigmatic changes that facilitate a process of building new paths to a new school and a new teacher.

Keywords: research; training; life narratives; teacher training.

Introdução

O “*homo academicus*” gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques [...]. Muitas vezes estragam obras julgando dar-lhes os últimos retoques, exigidos pela moral do trabalho bem feito, bem acabado, de que a estética acadêmica era a expressão (Bourdieu, 1989, p. 19).

A epígrafe traduz o que se evidencia comumente nos trabalhos publicados por cientistas: não é usual que exponham em seus textos os esboços e traços hesitantes das pesquisas realizadas.

Entre outras razões, tal atitude pode ser explicada com base nas ideias de Bourdieu (2008), o qual assinala que os pesquisadores, em geral, são formados para a “ciência normal” cujo modelo lhes é apresentado como se a prática científica pudesse ser levada a cabo sem reflexão, nem controle crítico. Assim formados, publicam os resultados de suas investigações somente após um trabalho de depuração que as expurga dos erros cometidos e as isenta de interrogações que possam colocar em xeque a sua respeitabilidade como cientistas e, ademais, a da própria ciência. Essa prática deixa de prestar uma grande contribuição à ciência, pois, ao se abster do exercício da vigilância epistemológica, o pesquisador deixa

de produzir conhecimento reflexivo da própria atividade de pesquisar, e é justamente esta a condição necessária para que a ciência se coloque em discussão e caminhe no sentido da superação dos seus próprios obstáculos.

Afinado com a perspectiva bourdiana, nosso grupo de pesquisa tem procurado produzir conhecimentos não apenas a respeito de outrem (pessoas ou fenômenos), mas também sobre nós mesmos e a ciência que praticamos. A postura questionadora e mais reflexiva sobre as nossas ações tem colocado as pesquisas que realizamos em um lugar privilegiado da nossa formação.

A produção deste texto resulta desse processo formador especialmente propiciado pela pesquisa. Tratamos aqui de partilhar com os pares as (des)venturas de um percurso investigativo que exigiu de nós a apropriação de novas perspectivas teórico-metodológicas e um permanente exercício reflexivo. Atentos ao que nos adverte Bourdieu, esperamos que a exposição das marcas das aprendizagens que a pesquisa deixou em nós possa contribuir, de algum modo, para a compreensão do tipo de pesquisa que realizamos e, por extensão, para a superação de obstáculos próprios da ciência que o *homo academicus* pratica.

Primeiras apresentações

Há alguns anos nosso grupo de pesquisa vem se dedicando a investigar a formação e profissionalização dos docentes. O grupo é constituído por professores pesquisadores, oriundos de distintas áreas de conhecimento e situados em diferentes momentos da sua carreira profissional. Tal condição muito contribui para o enriquecimento das nossas discussões. Às diferenças somam-se, como fator de crescimento do grupo, os elementos que temos em comum: a área de formação no nível da pós-graduação (Educação ou afins), o interesse pelo tema de pesquisa (as práticas dos professores, seus saberes e os diferentes processos e fatores que contribuem para a aprendizagem da profissão), além das ideias centrais que orientam nossos trabalhos atuais. Estas dizem respeito à formação do professor (compreendida como processo permanente, inconcluso, situado nas suas histórias de vida, nos cursos de formação inicial e continuada e também na reflexão exigida pelos desafios da experiência), ao desenvolvimento desse profissional (compreendido como resultante dessa formação e também influenciado pelo contexto social e histórico que organiza as situações profissionais e que pode facilitar, dificultar, delimitar ou incrementar esse processo) e, mais recentemente, ao compromisso com o exercício metareflexivo a fim de compreender melhor a nossa própria formação propiciada pela pesquisa.

Trazemos para este texto uma mostra do trabalho que realizamos nas condições e contextos acima mencionados. Mais precisamente, enfocaremos o percurso de uma pesquisa que desenvolvemos com o propósito de conhecer um pouco mais sobre como os professores da educação básica (EB) se constituem como tal, bem como propiciar a formação destes no decorrer da investigação.

O trabalho iniciou-se no ano de 2008, na forma de pesquisa participativa, tendo como sujeitos 35 professores que atenderam ao convite que fizemos em escolas públicas e privadas locais. No decorrer da pesquisa, esse quantitativo foi diminuindo e apenas 10 professores seguiram conosco até o final do primeiro ano. As reflexões que fizemos sobre o ocorrido exigiram revisões do nosso percurso e, desta feita, reiniciamos o trabalho com um novo grupo de 20 professores da EB que participaram da pesquisa, em sua maioria, até a conclusão, no ano de 2010.

A agenda das atividades realizadas incluía uma reunião mensal com todos os participantes, além de reuniões semanais restritas aos pesquisadores acadêmicos. Estas últimas tinham por objetivo aprofundar estudos teóricos, analisar os achados da pesquisa, avaliar o percurso do grupo e planejar as pautas das reuniões com os professores da EB. Já as reuniões mensais com esses professores caracterizavam-se como espaços de produção de narrativas autobiográficas, além de discussões e reflexões sobre as histórias de vida pessoal e profissional de cada um dos participantes (professores e pesquisadores). Agindo dessa forma, esperávamos não só obter dados a respeito dos condicionantes das aprendizagens da docência, mas também tornar a pesquisa um lugar e tempo de formação dos professores, na medida em que buscávamos auxiliá-los a refletir sobre o processo formativo de cada um.

A construção do caminho metodológico da pesquisa acabou aproximando o nosso lugar de pesquisador para junto dos professores, isto é, deslocamo-nos do “lado de fora” a que estávamos habituados para a posição central da investigação. Tornávamos, assim, pesquisadores e pesquisados.

O desafio de aprender a transitar nesse duplo lugar acrescentou, então, mais um objetivo à investigação pretendida: a nossa própria formação. Por termos assumido o compromisso de tornar a pesquisa lugar privilegiado de formação, tanto dos pesquisadores como dos professores, consideramos pertinente nos autodenominarmos “Grupo de Pesquisa-Formação”.

A experiência de ser pesquisador-pesquisado não foi isenta de percalços, ao contrário, desafiou-nos a desconstruir, a rever e a construir novos saberes acerca de nós mesmos, da nossa formação (como docentes e pesquisadores), das pesquisas que realizamos, enfim, da ciência que praticamos na academia. Mais ainda, a pesquisa-formação, conforme a compreendíamos, exigia de nós o compromisso ético de nos avaliarmos e o de tornar público os “esboços da obra” (como designa Bourdieu), isto é, os (des)caminhos da pesquisa e as aprendizagens que esta nos proporcionou.

O esforço de escrever um texto que deixasse à mostra o processo formativo proporcionado pela pesquisa foi algo que não se deu sem conflitos. Logo nos primeiros rabiscos, constatamos que o peso da herança de nossa formação positivista foi suficientemente forte para não nos libertar da escrita fragmentada. Apesar das tentativas (e não foram poucas), não conseguimos produzir algo diferente do que nos foi impingido pela lógica cartesiana que forjou o nosso pensamento e a expressão deste na forma escrita.

Mesmo com essas limitações, continuamos trabalhando na redação deste texto que, ao final, tomou a forma de um cenário que se abre em três atos. O primeiro – *Tempos de iniciação* – apresenta uma síntese dos elementos teóricos dos quais nos aproximamos e que nos fizeram acreditar nas possibilidades de a pesquisa-formação e as narrativas de vida dos professores tornarem-se dispositivos de reflexão e formação. O segundo – *Tempos de tensão criadora* – expõe alguns desafios que emergiram na constituição do Grupo de Pesquisa-Formação, bem como as reflexões suscitadas durante seu enfrentamento. O terceiro – *Tempos de (re)construção* – pontua alguns dos caminhos que percorremos e que estamos pretendendo trilhar após as experiências e aprendizagens vivenciadas no grupo.

Antes de abrir o cenário, convém ressaltar que, na prática, esses três momentos não ocorreram de forma linear e sequencial, ao contrário, foram componentes inseparáveis e interpenetrantes de um mesmo processo, sempre inacabado, da nossa (trans)formação na e pela pesquisa que assumiu, entre outros compromissos, o de investigar e deixar à mostra o que aconteceu com os pesquisadores que a conduziram.

Tempos de iniciação

O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem; o tempo respondeu ao tempo que não tinha tempo pra falar pro tempo quanto tempo o tempo tem.

As escolhas teóricas que fazemos são frutos de nossa história como pesquisadores e também nascem das exigências internas do problema de investigação. A construção do nosso Grupo de Pesquisa-Formação exigiu que buscássemos, no compósito teórico disponível, elementos provenientes das especificidades das nossas linhas de estudo e também outros que nos foram apresentados no decorrer do processo.

Apresentamos, a seguir, três dos principais conceitos que buscamos a fim de balizar nosso trabalho: pesquisa-formação, metarreflexão e narrativas de vida.

Pesquisa-formação: deslocando o pesquisador para o centro da investigação

A aventura de experienciar uma pesquisa participativa impõe, entre outros esforços, lidar com a problemática do envolvimento do pesquisador no processo da investigação e, mais ainda, refletir sobre o que ele passou a conhecer a respeito de si mesmo e da pesquisa, durante a ação de investigar. Tal problemática está situada, como se sabe, na tensão entre a pretensa visão da neutralidade do trabalho científico (e a isenção do sujeito pesquisador) e o evidente jogo de subjetividades e interesses que orientam a pesquisa.

Diversas modalidades de pesquisas que pretendem intervir na formação e ação de seus participantes (pesquisa-ação, intervenção, participante, participativa, colaborativa, crítico-colaborativa, entre outras denominações) estão atreladas à ideia de uma deliberada aproximação, e não de distanciamento, entre o pesquisador e o sujeito-alvo da pesquisa. Tal ideia assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita).

De acordo com Gonsalves (2004, p. 59), essa nova forma de compreender a pesquisa (que não separa rigidamente pesquisador/pesquisado) privilegia a formação. Nesse caso, “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento”.

Antonio Nóvoa (2004, p. 16) também defende a ideia da dimensão formadora da pesquisa. Para o autor, isso se concretiza quando o formador forma a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

Alinhado com esse pensamento, nosso grupo procurou conduzir seus trabalhos atentando para a dimensão formadora da pesquisa, propiciada, sobretudo, pela aprendizagem conjunta e reflexiva.

Encontramos em Josso (2004) a concepção de “pesquisa-formação” cujos princípios epistemológicos se afinam com esse nosso entendimento e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos. De acordo com a autora, na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

A ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores como os demais que nela se envolvem com o propósito de formação. É no momento intersubjetivo, no encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido; um conhecimento que se apoia na

experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação (Josso, 1991).

Metarreflexão e (auto)formação

A formação está intimamente relacionada com a tomada de consciência que, por sua vez, implica um exercício de metarreflexão, um mergulho nos motivos de nossas ações, a fim de compreendê-las e repensá-las.

O processo de metarreflexão, como mecanismo cognitivo (metacognição), é fundamental na construção de condutas autônomas e cooperativas. Para Piaget (1977), esse processo se dá em três etapas: na primeira, a ação é completamente autônoma em relação à compreensão; na segunda, a ação e a compreensão progridem simultaneamente; e, na última, a compreensão se libera da ação e passa a dirigi-la. Em outras palavras, a metacognição é o processo de pensar sobre as ações ou tornar explícitas as regulações implícitas no processo cognitivo.

O processo metacognitivo é também explicado na perspectiva sócio-histórica. Segundo Vygotsky (1989), a metacognição depende de um processo de interiorização cujas regulações, ativadas inicialmente pela mediação do outro, são aos poucos integradas ao seu funcionamento autônomo. Por outro lado, ocorre a exteriorização das trocas realizadas, suas representações e tentativas de regulação, possibilitando um maior controle e consciência dos processos cognitivos.

De acordo com Contreras (2002), a reflexão, como processo interno, está ligada à independência de juízo, é baseada nas próprias convicções e, portanto, é aparentemente autossuficiente. No entanto, contraditoriamente, uma reflexão crítica ou emancipadora precisa de uma referência externa, de uma visão crítica que possibilite a compreensão mais ampla, plural e sem dogmatismos. Assim, a autonomia cognitiva não está desvinculada da autonomia social e política. A autonomia não se efetiva sem uma postura reflexiva frente a si mesmo e aos outros.

Assim sendo, consideramos os conceitos de reflexão, metarreflexão e metacognição condizentes com o que pretendíamos no Grupo de Pesquisa-Formação, pois continham em si a ideia de formação (dos professores e pesquisadores) como um processo permanente que requer aprender a pensar criticamente sobre si mesmo e é dependente de referências externas que o favorecem e enriquecem.

Narrativas de vida como instrumentos de pesquisa, metarreflexão e formação

Reconhecer a investigação na sua dimensão formadora exige, entre outras disposições, “aprender a viver sem garantias ou seguranças herdadas da verdade [...] e com o pluralismo de narrativas, de racionalidade e de valor” (Gadamer, 1997, citado por Gonsalves, 2004, p. 62).

No âmbito da pesquisa, para que esse aprendizado ocorra, é necessário que o pesquisador vá ao encontro dos “acontecimentos” (conforme Larrosa, 2006) na sua singularidade e profundidade. Esse movimento exige que o pesquisador aguace a sua capacidade de escuta, afine seu olhar, preste atenção, deixe-se interpelar pelo acontecimento, aproxime-se dele com delicadeza e respeito, apagando tudo o que poderia levar a perder a [sua] infinita riqueza [...], todas essas respostas arrogantes, mecânicas e repetitivas, que o anulam enquanto acontecimento ao convertê-lo num mero pretexto para que ponha em marcha uma série de esquemas convencionais de interpretação (Larrosa, 2006, p. 84).

Nessa perspectiva, Larrosa (2002, p. 137) faz a seguinte consideração: “uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação”. Sendo assim, pode-se dizer que o pesquisador se (trans)forma na e pela pesquisa somente quando se avalia em processo, isto é, quando tem uma atitude investigativa sobre si mesmo, põe-se à escuta de si e ouve o que as coisas têm a lhe dizer.

Na busca por um instrumento metodológico que estivesse afinado com as ideias aqui apresentadas (o favorecimento da partilha, da participação, reflexão, conscientização e metacognição, do exercício de escuta com vistas à formação, a valorização do acontecimento singular), nosso grupo encontrou nas narrativas de vida dos professores um dispositivo com potencial de propiciar a escuta de si – a reflexão sobre os percursos de formação e vida profissional – pela mobilização da memória.

A nossa opção pelas narrativas ancorou-se em Josso (2008, p. 27), para quem

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

A mesma autora assinala que o autor da narrativa, mediante esforços de reflexividade sobre o material produzido, pode responder a questões como: Sobre o que me apoio para pensar como penso? Como me constituí como sou? Como me transformei? De onde vêm as ideias que creio serem minhas? Com quem e como aprendi meu “saber fazer”? De onde vem meu linguajar, minha inspiração, meus desejos? (Josso, 2006).

Vimos também em Pineau (2006, p. 338) que as narrativas estão localizadas “na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido” e, desse modo, possibilita a escuta e, portanto, a formação.

Nessa mesma direção, Cunha (1997, p. 4) afirma que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, pois, “ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ‘ler’ seu escrito”, ao tomar “distância do momento de sua produção [...], o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência”.

Dominicé (2006) esclarece que as narrativas de formação e vida profissional propiciam a explicitação de elementos importantes e fundamentais para que se possa compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas das vidas dos seus autores e se combinaram a ponto de produzirem determinados modos de ser e estar na profissão (de realizar o trabalho docente, de estabelecer vínculos com o trabalho e com a instituição escolar).

Com base nessas ideias, nosso grupo envidou esforços no sentido de proporcionar condições para que os participantes da pesquisa explorassem a fecundidade das narrativas de vida. Nem tudo que fizemos, porém, saiu a contento.

Tempos de tensão criadora

Os estudos que seguiam embasando os trabalhos do grupo foram nos convencendo de que poderíamos construir uma experiência ambiciosa, que poderia ser adjetivada como cooperativa, plural e participativa, multirreferenciada, multimetodológica, auto-organizativa, interdependente e não hierarquizada, capaz de produzir conhecimento científico não só sobre os professores da EB, mas também sobre nós mesmos e a nossa prática como pesquisadores.

No trabalho de dar vida aos textos estudados e materializar as aprendizagens construídas durante a constituição do nosso grupo, algo escapou às nossas intenções ou compreensões, bem como aos desejos dos professores que participaram do Grupo de Pesquisa-Formação. Todo o cuidado e o rigor com que nos conduzimos não foram suficientes para afastar os atropelos, os conflitos e as tensões; ao contrário, não minimizaram os efeitos das nossas lacunas teóricas e experienciais, bem como os embates dos nossos diferentes modos de pensar e lidar com as questões que nos eram postas.

Relendo os papéis nos quais registramos nossas próprias memórias da pesquisa, saltam-nos aos olhos as adversidades e os esforços que fizemos para enfrentá-las. A escuta sensível do que fizemos nos mostrou que, nessas circunstâncias, nossas ações expressavam, acima de tudo, a nossa crença de que o crescimento se dá na busca de resolução das crises, por meio da reflexão, da análise e do aprimoramento dos nossos fazeres. Os tempos de tensão, apesar de angustiantes e sofridos, guardavam em si um potencial criador. Convém que apresentemos alguns dos momentos vividos nesses tempos tensos, porém ricos de aprendizados.

A (não)permanência dos sujeitos no Grupo de Pesquisa-Formação: vincular é preciso

Participar do Grupo de Pesquisa-Formação e permanecer nele até o final da execução da proposta demandou, entre outros ajustes, a existência

de condições favoráveis à conciliação de limites e possibilidades dos seus participantes.

Logo no primeiro ano de trabalho do grupo, percebemos que, do lado dos professores, fatores relacionados às condições econômicas e jornadas de trabalho, entre outros de âmbito pessoal e profissional, dificultaram sua participação e permanência durante o tempo integral da pesquisa. Do nosso lado, um peso importante na desistência dos professores foi o fato de não termos conseguido fazer com que compreendessem (e se envolvessem, como consequência) a especificidade do trabalho desenvolvido. Um dos obstáculos a essa compreensão (além das nossas próprias limitações) foi-nos revelado por eles: a proposta apresentada – de formação na e pela pesquisa – não se enquadrava no modelo conhecido e consolidado entre os professores da EB; ao contrário do que esperavam, não recebiam modelos prontos, nem receitas de como e do que fazer em sala de aula.

Essa não correspondência entre as nossas expectativas e a dos professores (ou vice-versa) acabou por gerar conflitos e frustrações. Tínhamos (nós e eles) a sensação de que nossas realidades e objetivos tendiam a não se encontrar em um lugar comum. Um sentimento de insegurança e estranheza nos acompanhava. Não foram raras as vezes em que ouvimos indagações do tipo: “Onde isso vai acabar?”.

Nas reuniões de estudo semanais, dedicávamos grande parte do nosso tempo nas reflexões sobre a desistência dos participantes. Buscávamos outras razões para além daquelas que nos eram evidentes.

Chamou-nos a atenção o fato de não termos conseguido romper, tanto quanto gostaríamos, com o distanciamento entre pesquisadores-pesquisados ou formadores-professores. Com algum apoio teórico, pudemos perceber que algo obstruía o processo de construção de relações mais simétricas e dialógicas entre nós: não havíamos investido suficientemente no estabelecimento de determinadas classes de vínculos que, por sua vez, possibilitariam a resolução dos conflitos e o enfrentamento das frustrações.

Auxiliou-nos nessa compreensão a concepção de Pichon-Rivière (1998), para quem “o ato de vincular-se” refere-se às relações, aos laços estabelecidos com algo ou alguém, em um determinado contexto e de determinada forma, que inclui o sujeito e o objeto, o campo de interação e a conduta.

Com Mauss (2001), vimos que a possibilidade de falar de si e a capacidade de ouvir os demais falarem de si são aspectos que contribuem para o estabelecimento e fortalecimento dos vínculos, pois, segundo o autor, estes são estabelecidos em um grupo somente quando é vivenciada a experiência de troca, de abertura para o outro, a partir da confiança e da incondicionalidade que se estabelece entre os seus membros.

Para Bohoslavsky (1977, p. 29), os vínculos atuais “condensam e expressam vínculos passados (da história do sujeito) e potenciais (com objetos do futuro, em termos de projetos)”. Pode-se assim pensar que os vínculos passados, criados a partir de relacionamentos, identificações e interiorizações, e os vínculos potenciais, que dizem respeito àquilo

que falta ao professor e o impele a realizar o que ele pode ou deseja, determinam os vínculos atuais e as formas de relacionar e agir de modo peculiar em certas situações.

Admitindo que tivemos dificuldade em estabelecer vínculos duradouros entre os participantes do grupo, propusemo-nos a rever o nosso trabalho, com intuito de construir o que Pichón-Rivière (1998, p.14) chama de “uma firme articulação com a realidade e com o grupo humano a que pertence”. Imbuídos desse propósito, experimentamos, com relativo sucesso, algumas estratégias de vinculação, desta vez com o novo grupo de professores no segundo ano do nosso trabalho. Apresentaremos algumas dessas experiências mais adiante.

A escrita de si: um imenso desafio

A elaboração de situações favoráveis à escrita de si parece ser uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores que desenvolvem estudos com base na abordagem biográfica. Sabe-se que narrar a si mesmo não é uma tarefa fácil, uma vez que o pensar em si, falar e escrever sobre si não se reduzem a uma mera tarefa técnica ou mecânica (Souza, 2006). Trata-se, antes, de um processo que não se dá espontaneamente. É preciso que as pessoas sejam provocadas e estimuladas a escrever e refletir sobre suas memórias e também socializar suas produções. Ao pesquisador-formador cabe a tarefa de mediar, de exercer a escuta sensível a fim de perceber e selecionar componentes e dimensões relevantes na narrativa de vida dos sujeitos e lançar luzes sobre as reflexões que pretende instigar.

Entendemos que a reflexão e a metarreflexão que nos fazem crescer a partir da nossa própria experiência requerem o apoio teórico para que possamos contextualizar as nossas histórias de vida e, dessa forma, compreendê-las e explicitá-las nas suas diferentes dimensões (sociais, econômicas, históricas, epistemológicas, políticas, etc.).

Com base nesse pressuposto, e com o intuito de desencadear situações favoráveis à escrita de si e de provocar reflexões sobre como cada um dos professores se constituiu como profissional, elaboramos os planejamentos das pautas dos encontros mensais dos participantes do grupo.

Um dos dispositivos de que lançamos mão foi o uso de metáforas, na forma de imagens, filmes, fotos e textos. Tal opção baseou-se no que afirmam, entre outros autores, Guedes-Pinto *et al.* (2008, p. 43): “a rememoração é disparada pelas situações atuais, pelos objetos e lembranças concretas que temos à disposição e que são ativados pelas relações com o outro”. Nessa mesma direção, Rosa e Ramos (2008, p. 567) assinalam que “através da memória [...] nos tornamos sujeitos da experiência coletiva – por ser sempre vivenciada na relação com os outros –, mas também individual – pois cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que vivenciam”.

As metáforas foram utilizadas como estratégia mnemônica e como forma de instigar a reflexão e metarreflexão. Com esse propósito

realizamos, entre outras atividades, a exposição e discussão de filmes que relatavam o cotidiano do professor na instituição escolar.¹ Além de filmes, exibimos imagens de janelas (abertas, fechadas, semiabertas, quebradas, etc.) com objetivo de instigar os professores a correlacionarem tais imagens à sua vida escolar e profissional.² Também foram discutidos textos que relatavam experiências de professores em diferentes fases da carreira, tendo como intuito levantar possíveis convergências e/ou divergências destas com a vida profissional dos integrantes do nosso grupo. Outro recurso mnemônico e reflexivo foram as sessões de recordação da vida escolar: cada professor trouxe lembranças do período em que eram alunos (fotos, livros, merenda, objetos, cartilhas, etc.) e, instigados por nós, procurou refletir sobre o contexto em que estavam inseridas e incidiam sobre a sua formação.

Com o uso desses recursos, atingimos, de certa forma (porém menos do que esperávamos), o objetivo de mobilizar as lembranças, estimular a produção de narrativas de vida e fomentar reflexões e discussões. Por meio da utilização de metáforas, vieram à tona alguns aspectos relacionados à formação dos professores, por exemplo, como que a vida escolar lhes imprimiu, de modo contundente, marcas negativas em relação aos colegas de classe (desrespeito, *bullying*), à própria escola (repressora), às matérias escolares (os traumas com a matemática) e até mesmo à família (com as cobranças das boas notas). Marcas positivas, quando citadas, estavam restritas às festas, aos entretempos, sabores e odores da merenda; raramente referiam-se às aulas e aos professores. Percebemos que as marcas produzidas tendem a ser revividas na prática do professor, seja como exemplo a dar continuidade, seja como contraexemplo a ser evitado.

O que não saiu a contento, mesmo com o uso das metáforas? No nosso modo de ver, as narrativas fluíam com certa facilidade quando se restringiam ao plano oral. Porém, o mesmo não ocorria quando os professores eram convidados a produzir textos escritos. Essa produção quase sempre se restringia a textos sucintos, que pontuavam temporalmente fatos marcantes e experiências de natureza existencial. Os textos eram centrados na dimensão individual e despregados do contexto social, histórico e político no qual a experiência se deu. Alguns autores com quem dialogávamos haviam mencionado algo nessa direção.

Josso (2007) analisou os tipos de aprendizagens, ou formas de aquisição de conhecimentos, que contribuem para o movimento de constituição da identidade das pessoas, expressas nas narrativas dos professores. A autora cita aprendizagens dos seguintes tipos: existenciais ou experienciais – relativas ao conhecimento de si, reveladoras das nossas maneiras de ser e estar no mundo; instrumentais – relativas aos procedimentos e processos manifestos na vida prática; relacionais – referentes ao uso de estratégias de comunicação, o saber ser e saber estar em relação a si e ao outro; e reflexivas – relacionadas ao saber pensar, usar explicações baseadas em referenciais compreensivos. As duas primeiras são as mais comuns nos relatos dos professores.

Tardif (2009) esclarece que o saber dos docentes, além de teórico e conceitual, é também narrativo e experiencial. O autor afirma que, quando

¹ Os filmes exibidos foram *Pro dia nascer feliz*, *Nenhum a menos*, *Mentes perigosas* e *Escritores da liberdade*.

² Imagens de janelas obtidas do trabalho de Cunha (2006).

interrogados sobre o seu saber profissional, os professores não elaboram uma teoria a respeito da atividade que exercem, ou seja, não apresentam uma visão abstrata e distanciada do seu trabalho. Eles constroem um discurso composto de ideias, imagens, metáforas e relatos de situações vividas. Não se limitam a falar de um ofício especializado, circunscrito, mas se referem a uma atividade de conhecimentos múltiplos na qual estão envolvidos atitudes, valores, aptidões, competências, habilidades, etc. Em síntese, o professor vê a profissão muito mais como arte, o que explica porque ele considera os talentos pessoais tão importantes, sobretudo os relacionais. Nesse sentido, é a experiência que serve de filtro ou, conforme o autor, de “tribunal crítico” em relação aos conhecimentos que vêm da formação.

Se assim é, Dominicé (2006, p. 351) indaga:

A que conduz a exigência reflexiva do procedimento de biografia educativa, se a narração oral e escrita se restringe ao aspecto descritivo? Para que serve a perspectiva de pesquisa se a narração perde seu vigor de relato de formação e não conduz mais o investigador, para além do tempo acadêmico do procedimento biográfico, a uma leitura que se confronta com uma intertextualidade ou uma “interculturalidade” biográfica, esclarecendo o próprio objeto de pesquisa que constitui a formação?

Tomando por base o que afirmam esses autores, perguntamos: como proporcionar aos professores condições para a produção de narrativas mais críticas e reflexivas, que contemplem os elementos que condicionam social, histórica e politicamente as suas experiências de vida pessoal e profissional?

Centramos nossos esforços nessa direção no segundo ano de trabalho do grupo. Relataremos algumas de nossas tentativas na seção “Tempos de (re)construção”. Por ora, ainda temos algo a contar sobre os nossos tempos de tensão.

Tempos da pesquisa e dos órgãos de fomento: exigências e descompassos

Não tem sido uma tarefa fácil para nós, pesquisadores, conciliarmos as exigências do trabalho de pesquisa com o tempo exigido pelos órgãos de fomento para a sua conclusão. Isto é particularmente percebido quando buscamos desenvolver pesquisas de abordagens qualitativas, menos estruturadas e mais sintonizadas com o movimento real dos fenômenos investigados.

Nosso Grupo de Pesquisa-Formação buscou construir experiências investigativas que não se preocupassem em delimitar, mas em ampliar a discussão sobre os fenômenos, redirecionando o olhar do pesquisador para a captura do não visto e não ouvido, do considerado insignificante. Levamos para o campo da investigação sujeitos concebidos como produtores de conhecimento. Propusemos uma mudança de sentido do

conhecimento produzido – pretendido como mais abrangente, plural, integrador, com vistas a aproximações mais complexas da realidade pesquisada. Acrescentamos a dimensão formadora na condição intrínseca do ato de pesquisar.

Todas essas dimensões presentes na nossa pesquisa não cabem na ideia de formação atrelada aos modelos controlados, baseados na razão instrumental. A proposta de formação proporcionada pela pesquisa tem o sentido apresentado por Larrosa (2006, p. 52-53): uma “viagem aberta”, uma experiência que implica um “voltar para si mesmo” e da qual “não se define antecipadamente o resultado”. Nessa experiência formativa “pode acontecer qualquer coisa [...], não se sabe se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (Larrosa, 2006, p. 52-53).

Dado o caráter eminentemente processual presente nessa ideia, a formação propiciada na ação de pesquisar não se deixa controlar pelos agentes do lado “de fora” e, por essa razão, não cabe (ou não se finaliza) nos curtos prazos que, em geral, circunscrevem os financiamentos das pesquisas. Nesse sentido, a pesquisa-formação, que valoriza a travessia e reflete sobre o que se aprende por meio dela, trava uma luta contra o método rígido definido a *priori* e encontra no fator “tempo legal”, estabelecido pelos órgãos de fomento, um entrave para a sua execução.

Desenvolver uma investigação deliberadamente formadora exige, portanto, uma tomada de posição frente às concepções limitantes de pesquisa. Temos clareza, entretanto, de que isso não é uma tarefa simples. Sabemos que nós, pesquisadores – *homo academicus* –, estamos situados num campo de poder. Como agentes desse campo, podemos construir alternativas que nos possibilitem jogar o jogo que o sustenta, mas também construir espaços de transgressão, de luta, para que ocorram mudanças nas regras que o orientam.

A transição do paradigma de pesquisa: tensões de início e no decorrer do caminho

Guardamos para o final deste segundo ato um espaço para imprimir maior relevo à questão da transição de paradigma como fator de tensão na pesquisa. Acreditamos, mesmo, que todas as tensões que abordamos até aqui decorreram, em grande medida, senão principalmente, das dificuldades que experimentamos ao tentar operar na linha divisória na qual nos encontrávamos: o velho paradigma (controlador) e o novo (mais aberto e multirreferenciado).

Como já dissemos, a pesquisa-formação nos colocou na condição de pesquisadores e pesquisados. Exigiu, portanto, que nos conduzíssemos segundo o paradigma inovador. Para tanto, foi necessário que nos abrissemos a mudanças profundas, e estas não vieram a passos largos. Apesar de todos os nossos esforços, percebemos que, para a mudança, não basta que estejamos convencidos teoricamente da validade das novas propostas que nos são apresentadas. O paradigma conservador,

muitas vezes, falou mais alto e nos fez sentir desconfortáveis quando não tínhamos sob controle todas as variáveis da pesquisa. Também nos fez sentir receio de prosseguir uma “viagem aberta” (de que nos falava Larrosa), sem placas de sinalização.

Convém que relatemos um fato que ilustra nosso dilema. No início do nosso trabalho, solicitamos aos professores que produzissem livremente narrativas sobre determinadas fases de suas vidas. Ao analisarmos com o olhar de fora o que produziram, consideramos que os textos continham mensagens dispersas, relatos pontuais e pouco reflexivos. Ansiosos para que produzissem textos mais densos e reveladores, procuramos “guiar” suas narrativas colocando como uma espécie de roteiro questões mais diretas sobre aquilo que gostaríamos que nos relatassem. Acreditávamos que, dessa forma, obteríamos, mais rapidamente, relatos menos dispersos e com maior densidade em relação aos dados que precisávamos “coletar” (e publicar, obviamente, no tempo exigido pela academia e pelos financiadores). Essa ação, mais diretiva, resultou na emersão de alguns dados (que foram por nós avidamente analisados e publicados). As reflexões que fizemos no decorrer da pesquisa, porém, mostraram-nos que ao dirigir as narrativas reduzimos os espaços para que os professores deixassem aflorar temas de seu interesse (e não nosso, apenas) para discussão, o que, certamente, muito contribuiriam para a sua formação.

Morin (1992, p. 218, tradução nossa) nos auxiliou a compreender as razões de nossa conduta, dos nossos recuos e resistências: “os indivíduos conhecem, pensam e atuam em conformidade com paradigmas neles inscritos culturalmente [...]; o paradigma orienta, governa, controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas de ideias que lhe obedecem”.

Com base no que disse o autor, percebemos que iniciamos a nossa trajetória profissional influenciados por um paradigma conservador, herdeiro da tradição positivista, que preconiza a racionalização, a fragmentação, a objetividade, a ideia de ordem, de repetibilidade dos fenômenos, de estabilidade do mundo, de visão linear da ciência. A pesquisa-formação não encontra respaldo nessa visão e estaria mais bem situada no paradigma nomeado de inovador, emergente ou da complexidade, que propõe uma prática mais integradora, aberta e inclusiva, apoiada em leituras multifacetadas da natureza e da experiência humana. Essa nova forma de racionalidade, segundo Morin (1992), propõe o diálogo com o irracionalizável, a incerteza, o imprevisível, a desordem, em vez de os anular.

Assim sendo, a transição da visão conservadora (que julgávamos não ser tão forte, mas que se mostrou pungente, posto que foi forjada e referendada por anos e anos de prática) para uma visão inovadora de pesquisa não seria, para nós, algo tão simples, ao contrário, demandaria esforços e estaria sujeita a avanços e recuos. Nosso *habitus* conservador funciona como “obstáculo epistemológico” (na concepção bachelardiana) e resiste à mudança. Bachelard (1996, p. 18) já advertia: “é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real,

aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”.

Compreender que o paradigma conservador teimava em guiar as nossas ações foi, afinal, um passo importante para nos colocarmos em estado de vigilância epistemológica, sempre em busca de ampliar e mudar nossas concepções e ações na pesquisa.

Tempos de (re)construção

Já dissemos do nosso desejo, mas também das nossas dificuldades concretas de conceber a totalidade e a interconexão como eixos articuladores de um novo modo de pensar a pesquisa e a formação dos professores.

Deliberadamente, e de forma crítica, abrimo-nos à experiência arriscada de pesquisar, aprendendo (e errando), na prática, as bases operatórias de um paradigma de produção do conhecimento científico calcado na valorização do incerto, das tensões, do mutante, do integrador, do aberto e do inconcluso.

Após o primeiro ano de trabalho, e buscando superar os obstáculos do percurso, o grupo se renovou com a entrada de mais pesquisadores e de outros professores da educação básica. Em meio a reflexões sobre as tensões criadoras decorrentes da travessia desse período, retomamos o trabalho realizado, imprimindo nele algumas modificações, em especial nos processos de mediação com os quais pretendíamos favorecer as reflexões do grupo. Experimentamos sucessos e insucessos, alguns dos quais são relatados a seguir.

Das narrativas existenciais descritivas às reflexivas: novas tentativas e antigos limites

Já dissemos que os professores narravam e interpretavam suas ações com ênfase na prática, nas razões pessoais que motivaram a escolha da profissão, nas suas concepções sobre o papel da escola e sobre a identidade do professor. Dessa forma, produziam narrativas do tipo descritivo que expressavam basicamente aprendizagens do tipo existencial.

Duas questões nos incomodavam diante desse quadro: Por que as narrativas dos professores diferiam das nossas narrativas que, segundo avaliamos, eram mais inclinadas ao tipo reflexivo? Como fornecer aos professores mais condições para que pudessem realizar, como assinala Alarcão (2002, p. 22), a travessia do nível descritivo “ao nível da compreensão do que aconteceu e depois [...] ao nível crítico, ao nível ético, ao nível de intervenção, inclusive política”?

Quanto à primeira indagação, pensamos que uma das razões para a diferença entre as nossas narrativas e as dos professores do nosso grupo pode estar relacionada, em grande parte, ao estatuto dos nossos enunciados.

Cada um dos participantes – os professores da EB e os pesquisadores – produz enunciados de acordo com as exigências que orientam a sua formação, as especificidades de suas trajetórias e os papéis que exercem na sociedade. Segundo relataram os professores, os cursos que os prepararam para o exercício profissional não contemplavam a prática da discussão e o apoio teórico necessário para auxiliar a compreensão dos processos que os fizeram se constituir como tal. Já a nossa preparação para a prática investigativa nos proporcionou, em alguma medida, o acesso aos teóricos, o exercício reflexivo e metarreflexivo (ainda que não seja suficientemente estimulado, como assinala Bourdieu), a habilidade de registro, entre outros requisitos necessários a produção de um texto narrativo reflexivo.

Admitindo que as nossas histórias de formação e desenvolvimento profissional condicionam o tipo de narrativas que produzimos, consideramos que faz sentido proporcionar aos professores condições de apropriação de fundamentos teóricos e de maior aproximação com espaços de discussão acadêmica. Por essa via, poderíamos auxiliá-los a contextualizar histórica e socialmente as suas histórias de vida.

Com essa convicção, investimos:

- Na preparação de um simpósio voltado ao grupo de pesquisadores, aos professores e à comunidade acadêmica, com objetivo de aprofundar estudos e trocar experiências com pesquisadores externos que trabalham com a modalidade de pesquisa-formação.
- Na participação de pesquisadores externos, convidados para o grupo, na condução de colóquios e discussões, com os professores, sobre aspectos sócio-históricos da educação brasileira.
- Em estudos teóricos coletivos – pesquisadores e professores – em especial sobre temas relacionados à formação do adulto professor e à metarreflexão como componente desse processo.

Ao final desse esforço, foi possível observar mudanças nos professores. As reuniões tornaram-se mais dialogadas, as discussões mais aprofundadas e algumas narrativas de vida já davam sinais de passagem do nível da descrição experiencial para o reflexivo. Uma das razões desse progresso estaria relacionada, segundo acreditamos, ao fato de os professores terem começado a aprender a utilizar as lentes dos elementos teóricos para ampliar o olhar sobre a sua prática.

Entretanto, apesar das mudanças observadas, ainda era forte a persistência do nível experiencial nos relatos dos professores. Isso reforçava a ideia de que narrar a si mesmo, dialetizando as variáveis de diferentes dimensões, era mesmo uma tarefa bem mais complexa e que requer outros componentes, para além do apoio teórico que oferecemos. Quais seriam? Ainda estamos buscando respostas para essa questão.

Sabemos, por ora, que não se resolvem, num curto espaço de tempo, problemas cujas origens se situam em tempos remotos, da história pessoal, da vida escolar, da formação inicial dos professores. Na escola básica, assim como nos cursos superiores de formação de professores, ao que se sabe,

ainda são raras as oportunidades de se constituírem grupos colaborativos de estudo e pesquisa com vistas a exercer a pesquisa reflexiva sobre o outro e sobre a própria prática. Isso reforça a ideia de que temos de investir, no grupo, na construção de espaços de aprendizado da pesquisa e da reflexão.

A vinculação ao grupo: ponto de partida para a escrita de si

Em quaisquer que sejam os espaços criados para reflexão, a vinculação efetiva entre os componentes do grupo parece se configurar como um componente essencial para desencadear a produção de narrativas sobre si mesmos, menos censuradas e mais reflexivas.

A construção do vínculo, entretanto, como já foi discutido, não se dá sem esforços nessa direção. Além dos autores que já referenciamos quando tratamos dessa questão, pareceu-nos pertinente seguir algumas pistas e alertas dos quais nos fala Pineau (2006, p. 339): “procurar construir sentido a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político”.

Ouvindo Pineau, pudemos perceber que, para os participantes da pesquisa, a passagem do relato oral para o texto escrito foi, de fato, um momento delicado, atravessado por relações de poder *situadas* em diversas instâncias (pessoal, familiar, profissional, interpessoal, etc.). Essas relações não podem ser desconsideradas ou sequer minimizadas, visto que influenciam diretamente a criação de vínculos entre as pessoas, determinando maior ou menor abertura, no ambiente do grupo, para a explicitação de ideias e ocorrência de negociações.

Uma atividade que desenvolvemos no segundo ano do projeto a fim de caminhar nessa direção foi a apresentação oral das autobiografias, tanto dos pesquisadores como dos professores da EB. Cada reunião dava início com as biografias contadas pelos seus protagonistas, sempre acompanhadas de material ricamente ilustrado e documentado. Em seguida, todos eram convidados a destacar os elementos considerados singulares, confluentes ou divergentes entre as histórias de vida de cada um. Procurava-se, também, compreender as narrativas no contexto histórico e social em que se inscreviam.

Na medida em que os professores conseguiam perceber as similaridades em meio a singularidades de suas histórias de vida, a atividade foi promovendo, gradativamente, uma aproximação entre todos os participantes. Pode-se dizer, assim, que o contexto favorável à escuta, à negociação e à partilha tornou-se bastante propício à construção de relações de confiança e de vinculação.

O resultado disso? A permanência dos professores da EB até o final da pesquisa, algo bem diferente do que ocorrera na edição anterior. Além de permanecerem no grupo, vários professores manifestaram o desejo de ali continuarem, mesmo após o tempo previsto para a sua finalização. Isso nos incentivou a colocar em prática uma ideia que já nos parecia distante, dados os desafios que vínhamos enfrentando: a produção

coletiva de um livro a respeito da nossa trajetória no Grupo de Pesquisa-Formação. Vale dizer que temos bons indicadores da possibilidade de concretização dessa ideia. Os professores já nos enviaram seus textos especialmente produzidos para a composição do livro, contendo narrativas de suas histórias de vida, de formação e de participação no Grupo de Pesquisa-Formação.

Inquietações com a dispersão conceitual: narrativas, (auto) biografias, histórias de vida e outras revisões semânticas

A releitura deste texto nos colocou mais algumas inquietações, além das que já nos incomodavam desde antes da sua redação. Entre estas, a utilização de certos termos com os quais nomeamos as narrativas escritas dos professores.

Temos discutido no grupo sobre a necessidade de imprimirmos maior clareza aos termos que utilizamos para descrever esse dispositivo quando utilizado como instrumento de formação. Em nossos textos, ora designamos como relatos ou histórias de vida, ora autobiografias, memórias ou simplesmente narrativas, entre outras expressões. Faremos aqui uma primeira aproximação com os teóricos, com vistas ao ajuste dos termos que utilizaremos em nossos trabalhos futuros.

Traremos como referência para iniciarmos nossas revisões semânticas um artigo de Pineau (2006), que se propõe a compreender historicamente as diferenciações terminológicas das distintas abordagens investigativas que envolvem a vida das pessoas. Nessa obra, Pineau cita um texto de sua própria autoria, publicado em 2002, que recenseou mais de 20 termos utilizados nessas abordagens. O autor os distribuiu em três grupos, conforme o tipo de entrada na literatura: pessoal (diários, cartas, confissões, etc.), temporal (genealogia, memórias, lembranças, efemérides, etc.) e de vida (biografias, relatos e histórias de vida, etc.).

Interessaram-nos, particularmente, as diferenciações terminológicas propostas para este último grupo (relacionado às 'bio'-vidas), pois julgamos que é nesse tipo de entrada, na literatura, que se inscreve o nosso trabalho. Desse grupo, Pineau (2006) faz uma diferenciação entre autobiografia, relato de vida e história de vida.

A "autobiografia" refere-se à "escrita de sua própria vida" e "constitui-se um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito" [...]. Há, portanto, um investimento pessoal do autor que pode ser exclusivo. Já o "relato de vida" dá importância à "expressão do vivido pelo 'desdobrar narrativo', quer essa enunciação seja oral ou escrita". Citando Bertaux (1997), o autor assinala que "há relato de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida". Diferenciam-se das "histórias de vida" pelo que estas significam, "primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios" (Pineau, 2006, p. 340-341).

Diferenciações semânticas também encontram razões na etimologia, nos objetivos e meios de pesquisa. Outro elemento que, segundo o autor, deve ser incluído como fator de diferenciação é o “lugar que o profissional do sentido (pesquisadores-formadores) pode ocupar em relação à utilização da abordagem, com a eclosão de um sujeito social aprendiz.” Nesse caso, três modelos podem ser apresentados: o “modelo biográfico” que separa “nitidamente o profissional do sujeito”, este é “um fornecedor de informações, mas o seu tratamento objetivo é obra quase exclusiva do profissional”; o “modelo autobiográfico” que “elimina, no limite, o profissional”, este deve “mostrar-se bom ouvinte”, eliminando o outro como interlocutor; o “modelo interativo ou dialógico” que “trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma coconstrução de sentido”. Na formação de adultos, este último modelo parece ser o que “mais desenvolve os processos de formação do sujeito que emerge pela pesquisa sobre suas ações vividas” (Pineau, 2006, p. 341).

Com base nessas contribuições de Pineau, julgamos que o ajuste terminológico que mais se adequa às escritas de si produzidas pelos professores no decorrer das atividades do nosso Grupo de Pesquisa-Formação é o de “relatos de vida”. Isso porque estes apresentam como características o fato de terem sido produzidas com a mediação dos pesquisadores e por se tratarem de fragmentos do vivido.

Tomando por base a tipologia dos modelos de pesquisa classificados por Pineau, julgamos que a pesquisa que realizamos (orientada pelos princípios epistemológicos da pesquisa-formação) se aproxima do tipo “interativo-dialógico”, caracterizado pelo fato de os pesquisadores intencionarem se deslocar da posição de observador externo para o lugar junto dos sujeitos, tendo em vista a construção coletiva da formação de todos os participantes.

Seria a pesquisa-formação uma modalidade a ser incluída nesse modelo? Se sim, onde residiria a sua singularidade, no conjunto de pesquisas que apresentam as características descritas nessa tipologia? Essas e outras questões ainda nos instigam e nos exigirão o refinamento conceitual necessário para o termo “pesquisa-formação”, tarefa a que estamos nos dedicando no momento.

A título de (in)conclusão

O relato aqui apresentado deixa entrever parte da trajetória de um grupo de pesquisa-formação que, segundo acreditamos, promoveu aprendizagens e mudanças tanto nos pesquisadores quanto nos professores.

O esforço que fizemos para discorrer sobre essas mudanças e no que incidiram na nossa formação não pode ser compreendido como uma tentativa de tipificação, classificação e mensuração, na perspectiva teórica da racionalidade instrumental (com todas as variáveis da pesquisa e da formação pretendidas sob controle). Embora nem sempre de modo exitoso,

quisemos apoiar nosso trabalho na ideia da complexidade. Procuramos aprender a construir conhecimentos na prática da pesquisa reflexiva, formativa, plural, abrangente, aberta.

Nesse processo, passamos a compreender que a pesquisa com intenção formadora só será levada a cabo se puder produzir uma espécie de estorvo no *habitus* de todos aqueles que com ela se envolvem. Essa perturbação, mutuamente aceita, é capaz de engendrar o desenvolvimento de novas e melhores práticas; é capaz, portanto, de (trans)formar pesquisadores e pesquisados.

Entre outras coisas, aprendemos também, por meio de sessões de estudo, de reflexões sistemáticas na e sobre as nossas andanças e, principalmente, pelo diálogo com os professores da EB, que a criação de uma pesquisa que pretende ser igualmente um projeto de formação é, antes de tudo, uma criação de possibilidades. Como tal, algumas se realizam e outras não. A esse respeito, Prigogine e Stengers (1991) já afirmavam: o universo e, por conseguinte, a história humana – como acontecimento particular da história do universo – e o modo pelo qual pensamos poder conhecê-la são também uma criação de possibilidades e, por isso mesmo, uma obra sempre inacabada, cheia de desvios, flutuações, bifurcações.

Assim sendo, o trabalho do nosso grupo, como parte dessa história do universo, não tem no ponto final deste texto a sua conclusão. Os objetivos da pesquisa, em especial a pretendida formação de seus atores, estarão sempre em acontecimento. Alguns serão percebidos mais rapidamente, outros demorarão a se manifestar. Importa que permaneçamos atentos para que possamos identificar, em algum momento, o que nos aconteceu, em que nos modificamos e que marcas imprimimos naqueles com quem dialogamos.

Vale pontuar, por fim, que muito embora reconheçamos a existência de um propósito comum na pesquisa – a formação de todos os seus participantes –, as responsabilidades de cada um estão atreladas aos tempos e lugares de onde falam, e, portanto, são de naturezas distintas. Nesse momento, nós, autores deste texto, falamos do lugar e tempo de pesquisadores acadêmicos, regidos por regulamentos e regras do campo científico. É nossa a responsabilidade e atribuição de nos colocarmos em suspensão e dedicarmos parte do nosso tempo ao exercício de vigilância epistemológica, a fim de construirmos novos saberes acerca de nós mesmos, dos sujeitos da nossa pesquisa, do potencial da pesquisa-formação e dos aportes teórico-metodológicos com os quais operamos durante a sua realização.

O nosso lugar de pesquisadores e a concepção de pesquisa que orientou o nosso trabalho requerem, ainda, que partilhemos com os pares a nossa experiência inacabada, sem encobrir os esboços, os desafios e os percalços da sua construção. Muitos não saberes ainda nos acompanham, contudo, acompanha-nos igualmente o desejo de continuar a aprender a pesquisar-formar em contextos nos quais a incerteza seja o fermento da produção de novos conhecimentos *sobre, com e para* o professor e o pesquisador.

Com Bourdieu, acreditamos que a condição primeira da mudança da prática é o conhecimento das suas origens, das razões que a estruturam. Foi precisamente este o objetivo maior das reflexões que deixamos aqui – desvelar o *habitus* que engendrou e ainda engendra o *homo academicus* que há por trás das nossas ações.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Entrevista com Isabel Alarcão concedida à Maria Lúcia Badejo. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 6, n. 23, p. 20-23, set./out. 2002.

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

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris: Nathan; Coll. 128, 1997.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CONTRERAS, Jose. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação [on line]*, São Paulo. v. 23, n.1-2, jan./dez. 1997.

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Da ciência e outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Suisse: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-164.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 2001.

MORIN, Edgar. *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra, 1992.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da USP, 1977.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: Ed. UnB, 1991.

ROSA, Maria Inês Petrucchi; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

TARDIF, Maurice. A formação nos estabelecimentos escolares In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A.(Org.). *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Ed. PUC-PR, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Maria Aparecida de Souza Perrelli, doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Bauru, é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
cidaperrelli@yahoo.com.br

Flavinês Rebolo, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
flavines.rebolo@uol.com.br

Leny Rodrigues Martins Teixeira, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).
leny@ucdb.br

Eliane Greice Davanço Nogueira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no curso de Pedagogia na unidade de Campo Grande e no programa de mestrado em Educação na unidade de Paranaíba.
eg.nogueira@uol.com.br

Recebido em 18 de setembro de 2011.

Aprovado em 7 de novembro de 2012.