

Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Porto Alegre-Brasil

Resumo - O Memorial de Formação exige para ser construído um processo concomitante à formação do professor como modalidade continuada na constância dos afazeres da docência, diferentemente do Memorial Acadêmico, destinado a complementar processos voltados à progressão do professor na carreira universitária que não têm necessariamente essa racionalidade como pressuposto. Os conceitos a clarificar referentes à condição aprendente são *reflexão* e *intencionalidade*, trabalhados no texto com base em compreensões da pesquisadora-formadora, coordenadora de Seminários de Pesquisa-Formação na universidade desenvolvidos no âmbito de disciplinas em cursos de graduação, mestrado, doutorado e estágios pós-doutoriais em Educação. É nesses seminários que se constroem os memoriais formativos cujo fecho, mediante um “balanço dos formadores e dos participantes,” é trazido à colação para análise.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação; Memorial de Formação; Formação Continuada de Professores.

Abstract - The Training Memorial requires a process to be constructed that is concomitant with teacher training as an ongoing modality in the constancy of teaching tasks, unlike the Academic Memorial, which is intended to complement processes aimed at the progression of teachers in their university careers that do not necessarily have this rationality as a premise. The concepts to be clarified regarding this learning condition are *reflection* and *intentionality*, worked on in the text based on the understandings of the researcher-trainer who coordinates Research-Training Seminars at the university, developed within the scope of disciplines in undergraduate, master's, doctoral courses and post-doctoral internships in Education. It is in these seminars that the training narratives are constructed, the conclusion of which, through a “balance sheet of the trainers and participants,” is brought to the table for analysis.

Keywords: Research-Training; Training Memorial; Continuing Teacher Training.

Introdução

O texto inicia pontuando a diferença de escopo entre o Memorial Acadêmico e o Memorial de Formação para, na sequencia, dedicar-se ao Seminário de Pesquisa-Formação, entendido na qualidade de prática formadora da professoralidade reverberada em memoriais formativos especialmente gestados e desenvolvidos em Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação em Educação. De imediato, cabe esclarecer que é cogente a *intencionalidade* da reflexão para a construção de um memorial que faça sentido para o sujeito que narra sua vivência. Esse entendimento foi por mim esclarecido em Abrahão, (2016, p. 29): entendendo que:

[...] a intencionalidade é a dimensão indispensável no processo educativo. No limite, sem intenção não há formação. Pode haver informação. Formar-se requer um esforço conscientemente desejante pelo educando e pelo educador, este que nesse processo também se educa. No processo formativo, ao lado da intencionalidade, acreditamos presente, igualmente como dimensão constituinte, a reflexão autobiográfica e, como corolário, a construção identitária e a experiência afetas ao sujeito da formação.

O entendimento de que o processo formativo continuado de professores exige *reflexão intencional* a respeito da vivência docente vem me instigando a partir de participações como avaliadora em bancas para progressão de professores na carreira universitária, em diferentes universidades. Trata-se do que denomino de Memorial Acadêmico para, no presente texto, diferenciar do Memorial de Formação que venho desenvolvendo mediante Pesquisa-Formação, primeiramente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição na qual essa modalidade de estudo foi submetida ao Comitê de Ética e onde lecionei por 25 anos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A partir de 2015, na Universidade Federal de Pelotas, atuo no Programa de Pós-graduação em Educação.

Quando se trata de Memorial Acadêmico, realmente a *intencionalidade* do professor é, de maneira geral, a de discorrer a respeito dos estudos, pesquisas, orientações, publicações e demais atividades realizadas durante determinado tempo de trabalho na academia, com a finalidade de esclarecer e/ou melhor complementar informações que possam ser de interesse dos avaliadores que constituem a Comissão de Avaliação, sem a preocupação de sopesar e clarificar tecituras epistemo teóricas que tenham iluminado a prática docente e de pesquisa desenvolvidas. É o que se espera de memoriais dessa natureza, tanto de parte da universidade e dos avaliadores, como de parte do próprio professor.

Inobstante esse entendimento e essa prática, cito dois memoriais acadêmicos que extrapolaram essa característica: o Memorial de Magda Soares (defendido em 1981) e o Memorial de Maria Amália de Almeida Cunha (defendido em 2020), ambas professoras pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais. O primeiro, publicado em 1991, utilizo como livro de cabeceira dada a potência do aporte epistemológico que sustenta a riqueza reflexiva da narrativa de vida-formação da autora e o segundo – o próprio memorial – que analisei por ocasião de minha participação na banca para progressão na carreira, momento em que pude observar a mesma potência já assinalada relativamente ao memorial de Soares.

Conheci Maria Amália no momento da referida banca. Passado um tempo, convidou-me para escrever o prefácio do livro (Cunha, 2022) em que descreve e analisa esse memorial mais especialmente à luz da teoria sociológica e da filosofia historiográfica, somado ao sentido de escrevê-lo na duração de 6 meses, durante a pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2, causador da CoViD-19, oportunidade em que tive a possibilidade de atestar e escrever a respeito da potência de uma história de vida, *intencional e reflexivamente narrada*, como a entendi, (re)conhecendo-lhe a qualidade na formação de uma *identidade narrativa* (Ricoeur, 1991) gestada na alteridade possível durante uma vivência em reclusão a tratar de um tempo não tão distante, bem como de uma identidade narrativa igualmente construída na alteridade havida no convívio aprendente do meio universitário. A esse prefácio dei o título de “A hermenêutica do si via construção de um memorial acadêmico” (Abrahão, 2022). Em 2024, Maria Amália e eu produzimos um capítulo em livro publicado no Canadá em que o referido memorial foi objeto do percurso do reconhecimento dessa produção e dessas análises, mediante a *intencionalidade* de entender as duas óticas compreensivas: a da professora que (re)vivenciou a carreira acadêmica pela narrativa reflexiva gestada em tempos de solidão em reclusão sanitária, bem como a da avaliadora que, mediante elementos conceituais via hermenêutica ricoeuriana, apreciou esse movimento (Cunha; Abrahão, 2024).

Essa digressão tem a intenção de frisar que, em realidade, “ninguém se diz impunemente” (Nóvoa, 2002, p. 7) e ninguém ouve de modo atento e sensível uma história de vida impunemente, complemento. Se *intencionalmente* urdida com reflexão sobre o sentido do vivido, uma história de si pode ser formadora tanto para quem relata o vivido, como para quem o escuta ou lê reflexivamente, mesmo que em prática desenvolvida no seio de um sistema que tem por objetivo avaliar a produção do docente em termos de uma

intencionalidade narrativa despreocupada com uma visada voltada ao campo da formação da pessoa.

Em relação à racionalidade formadora a que irei me dedicar na sequência, tenho publicado a respeito do desenvolvimento de Seminários de Pesquisa-Formação tanto nos Cursos de Graduação, como nos Programas de Pós-graduação analisando, além do percurso de aprendizagem nessa modalidade, o “produto” consignado nos Memoriais Formativos de alunos bem como da professora-formadora (Abrahão, 2006; 2008; 2011; 2018; 2023a; 2023b). A seguir, no presente artigo referirei teorias que sustentam o sentido do seminário para a formação da pessoa, no caso específico da formação continuada da pessoa professor e, para exemplificar, trarei mais adiante à colação texto produzido por um doutorando na fase que “encerra” o seminário, denominada de “balanço dos formadores e dos participantes”.

O Seminário de Pesquisa-Formação

Ajustando a lente sobre a racionalidade da formação continuada da pessoa do professor, isto é, da formação *intencional* da professoralidade que, segundo Josso (2006, p. 29) é compreendida “no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que se forme, se construa, evolua”, tenho operado em pesquisa com formação continuada de professores desde 1988, entendendo a professoralidade informada pela Teoria do Professor Reflexivo, estendendo-a ao que percebo ser a *reflexividade* a respeito da própria formação uma necessidade cogente para a transformação evolutiva do professor (Abrahão, 2004). Nesse texto, creio que pela primeira vez, disponibilizei um estudo longitudinal agregando evolutivamente autores que escreveram nessa linha de forma a estabelecer um constructo consolidado que denominei de Teoria do Professor Reflexivo Transformador.

Esse entendimento nos conduz à necessidade de promovermos instituições de ensino que não podem mais ser pensadas como lugares neutros onde só se passam informações, mas, sim, como *locus* democráticos, onde o fazer docente seja da responsabilidade de educadores e estes possam exercer a docência no sentido de potenciar o educando e a sociedade, valorizando a importância de considerar a experiência dos educadores como um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal/profissional de si e dos alunos, promovendo

a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para tanto, exige-se um professor reflexivo da própria prática e do sentido que essa prática adquire no conjunto do social.

O pensar a prática tem, na visão de Schön (1992), as seguintes dimensões: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a reflexão-na-ação*. Essas dimensões não são independentes, mas complementares. O *conhecimento-na-ação* reflete-se no saber fazer, com o entendimento dos motivos que acionam determinadas ações, constituindo-se em um conhecimento dinâmico, o que pode resultar em reformulação da própria ação; a *reflexão-na-ação* traduz-se no pensamento prático simultâneo com a ação concreta, estabelecendo com essa ação uma relação dialógica, podendo, igualmente, apresentar como resultante a reformulação imediata da ação; a *reflexão sobre-a-ação* é o processo que permite analisar o conhecimento na ação e a reflexão a respeito da própria ação; a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* é o processo de observação e descrição realizado após a ação ter sido executada. A fase de *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* exige que o professor elabore a metanálise a respeito da ação concreta mediante aplicação de elementos conceituais, visando de forma intencional à compreensão *ex-post-facto* da ação e, se for o caso, reconstrução da prática concreta. Essa perspectiva de ensino como prática reflexiva leva Schön (1992) a desenvolver o conceito de “*praticum*”, derivando-o de pressupostos diferentes dos existentes na literatura. Esses pressupostos referem-se à perspectiva do ensino como prática reflexiva e a ação docente competente como um “saber de referência do ensino e da formação de professores” (Schön, 1992, p. 45). A formação profissional de professores tem, pois, para esse autor, a perspectiva centrada na investigação a partir das próprias práticas.

Zeichner e Liston (1993) ampliam o conceito de *praticum* esposado por Schön, por acreditarem-no muito restrito, uma vez que Schön tem como foco o indivíduo – o professor reflexivo – profissional que, como indivíduo, pode mudar sua prática em sala de aula face aos mecanismos e estágios de reflexão já expostos. Os dois autores, tendo em vista limitações institucionais e sociais da prática pedagógica transformativa, propõem a ampliação da concepção de Schön no sentido de incluir ações e deliberações cooperativas, “outorgando menor interesse às mudanças que os professores possam efetuar exclusivamente em sala de aula” (Zeichner; Liston, 1993, p. 103), pois acreditam que, para que se desenvolva nas escolas “uma prática reflexiva competente, há que se examinar, primeiro, e, por último, mudar as

condições nas quais se desenvolve a escolarização” (Zeichner; Liston, 1993, p. 104). Com vistas a traduzir esse alargamento do entendimento de *practicum*, Zeichner e Liston (1993) propõem a ação reflexiva para além dos muros da escola, de forma a integrar os aspectos relacionados com a comunidade na formação multicultural do professor. Advogam que “o alargamento do *practicum* para além das fronteiras da escola é o aspecto fundamental da formação de professores” (Zeichner; Liston p. 128). Nesse sentido, torna -se cogente “sensibilizar os professores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das suas e a desenvolver o seu respeito pela diversidade humana” (Zeichner; Liston, 1993, p.129), visto que são candentes os problemas relacionados com raça, classe social e gênero. Na visão desses autores, os padrões vigentes das relações escola/comunidade devem ser alterados de modo a favorecer a construção de ambientes escolares mais democráticos, o que um *practicum* nos termos por eles propostos pode proporcionar.

Nessa esteira, Alarcão (2001; 2003) verbaliza em duas obras clássicas a necessidade de esclarecer que não somente o professor seja reflexivo, mas que a escola deva igualmente ter essa preocupação e prática, de molde a abrigar as práticas reflexivas dos professores voltadas às aprendizagens significativas de parte de alunos bem como dos próprios docentes.

Essas reflexões introduzem a questão do professor como intelectual transformativo, já que a reflexão não tem um caráter contemplativo. No entanto, é Giroux (1990), quem dedica estudos completos tratando dessa questão, ressaltando que a categoria intelectual transformativo “oferece uma base teórica para examinar o trabalho dos docentes como uma forma de tarefa intelectual por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos” (Giroux, 1990, p. 177), ao mesmo tempo em que enceta uma “forte crítica às ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes a uma teoria educativa que separa a conceptualização, o planejamento e o desenho dos currículos dos processos de aplicação e de execução” (Giroux, 1990, p. 176). Para Giroux, a questão do professor como intelectual está imbricada com a da escola como lugar econômico, social e cultural, além de espaço em que se verificam questões de poder e de controle. A seguir, Giroux explicita o componente que julga central da categoria “intelectual transformativo”: o pedagógico sendo mais político e o político mais pedagógico, o que traz a perspectiva da reflexão e ação críticas se converterem “em parte de um projeto social fundamental para auxiliar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas,

políticas e sociais e para humanizar-se a si próprios mais plenamente como parte dessa luta” (Giroux, 1990, p. 178). Ademais, ainda segundo esse autor, se lhes cabe educar os alunos para serem cidadãos críticos e ativos, os professores devem, eles próprios, converter-se em intelectuais transformativos.

Esse entendimento é reinterpretado por Carr e Kemmis (1988) e Carr (1991), à luz da Teoria Crítica, com base, em especial, no pensamento de Habermas (1982; 1984). Para esses autores, a prática docente, além de ser reflexiva, há de ter natureza de reflexão crítica, isto é, deve possibilitar ao educador situar-se no contexto de sua prática pela problematização, de natureza sócio-histórica, não só da própria prática educativa reflexionada, mas, igualmente, de sua relação como pessoa produto/produtora de sentido inserida no âmbito das práticas educativas institucionalizadas, histórica e socialmente produzidas. A prática reflexionada com essa base teórica é que, na concepção desses autores referidos, traz as potencialidades para relacionar a prática reflexiva com o compromisso crítico de analisar as condições sociais e históricas sob as quais se formaram nossos modos de entender e de valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva centrada tão-somente na sala de aula e minorando a influência de caráter ideológico em que essa prática se gesta e se realiza. Na visão de Carr (1991) e de Carr e Kemmis (1988), a reflexão crítica é a que encerra maiores possibilidades de se conseguir um salto de qualidade entre a autonomia do docente em sala de aula e a emancipação do educador enquanto sujeito consciente da prática pedagógica e social que realiza.

Nesse sentido, dada a complexidade do pensamento e da ação pedagógica reflexivo-crítica com vistas à emancipação dos sujeitos, não se pode deixar de lembrar a responsabilidade e a função social da universidade nesse processo. Tanto no que respeita à formação inicial, como no que se refere à formação continuada do educador, há que se trabalhar na formulação e compreensão de categorias de análise na referida perspectiva, o que implica a adoção de um paradigma em ciência que rompa com rationalidades esclerosadas e alienantes. A esse novo paradigma Sousa Santos denomina de paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, isto é, o conhecimento deve não apenas ser consubstanciado em “um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (Sousa Santos, 2001, p. 37).

*Memorial de Formação construído mediante narrativas de si vivenciadas em processo formativo
continuado de professores*

É com esse entendimento das características de um professor que seja reflexivo e transformador da própria prática docente que valorizo a construção de Memoriais de Formação no contexto de Seminários de Pesquisa-Formação e venho tentando compreender esse movimento ao longo do tempo de meu trabalho na academia.

Para o esforço de compreensão das aprendizagens construídas expressas nesses memoriais bem como o próprio processo de construí-los no seio de Seminários de Pesquisa-Formação adoto, além do círculo hermenêutico ricoeuriano (Ricoeur, 2002), metodologia denominada por Marinas (2007) de Compreensão Cênica, segundo a concepção de que as categorias de sujeitos são entendidas inseridas em espaçostempos de enunciação e os elementos narrativos pertinentes vão se desenhando em cenas (cena de acontecimentos do vivido; cena da escuta e enunciação do vivido; cenas esquecidas ou reprimidas), na medida da relação das narrativas havidas com seus contextos. Essa modulação é explicitada pelo autor, como segue: “A compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (Marinas, 2007, p. 118), enunciadas no seio de um *círculo narrativo*. A base epistemológica da Compreensão Cênica, enquanto método, é por mim discutida e demonstrada operacionalmente em Abrahão (2014; 2016a; 2016b).

No presente texto, a Compreensão Cênica é citada apenas para introduzir a dimensão conceitual referente ao diálogo (auto)biográfico no âmbito do referido método, a saber, o circuito narrativo, aqui entendido como sendo uma dimensão operacional do método de análise. De acordo com o aporte dessa metodologia, entendo as diferentes cenas do enunciado/escutado na esfera do circuito narrativo como integrantes e integradoras de um sistema espaciotemporal “modelador” do processo de narração, isto é, do desenvolvimento de uma atividade educativa que envolve narrador, colegas e pesquisadora-formadora, pela *palavra dada* em consequência da escuta ou leitura atenta desses sujeitos da narratividade (auto)biográfica, em modulações narrativas, pré-configuradas, configuradas, reconfiguradas (Ricoeur, 2002), havidas, em especial, nesses momentos de enunciação/escuta atenta e em momentos de leituras das narrativas postas em texto. Essas diferentes *mimesis* são “alimentadas” pelo esforço mnemônico do narrador, ouvintes e do professor pesquisador que buscam sentido em cenas concordantes/discordantes de vivências cotidianas para a construção da narrativa autobiográfica (Ricoeur, 1991).

No Seminário de Pesquisa-Formação que vimos desenvolvendo, essas cenas do esquema mariniano se articulam para propiciarem construções narrativas de si significadas e ressignificadas em diferentes fases de execução do seminário, a seguir mencionadas. No seminário, há um passo inicial que acolhe os acontecimentos a serem narrados mediante questões fáticas, teóricas e metodológicas que são antes negociadas com os integrantes, denominada **fase de introdução à construção da narrativa da história da formação** (Josso, 2002, p. 86-87). A seguir, na **fase de elaboração das narrativas** (Josso, 2002, p. 88-89), os participantes elaboram reflexivamente seus memoriais, tanto de modo oral, como de modo escrito, trazem à memória elementos substantivos de sua formação, tentam colocar-se frente às questões importantes para a compreensão de sua formação inicial e para a que se está produzindo de forma continuada no Programa de Pós-graduação em Educação. Para tanto, o pós-graduando parte do material que construiu para a seleção ao mestrado ou ao doutorado, lê esse material em voz alta para os colegas e a professora-formadora, em leitura comentada. Concomitantemente e após a leitura, integrantes do seminário reagem, interagem entre si e com o colega cujo memorial está em análise, teorizam a respeito do texto lido e aproximam-no de suas próprias experiências durante a **fase do trabalho coletivo com as narrativas** (Josso, 2002, p. 89-90).

A partir, dessas reflexões, o pós-graduando cujo memorial esteve em análise remodelou, ou não, seu memorial, ressignificando o entendimento do que havia escrito à época da seleção ao Programa. Isso é compreensível, em razão de que já havia passado alguns meses da época da seleção para o momento da realização do Seminário de Pesquisa-Formação. Ademais, o memorial escrito para a seleção tinha capacidade limitada e estava ligado a um processo específico, com objetivo determinado, o de obter sucesso na seleção ao mestrado ou ao doutorado. (Re)visitar o memorial possibilitou reconstruí-lo com novas e ricas significações hauridas pela experiência ao longo da trajetória já efetuada no Programa e, especificamente, no Seminário de Pesquisa-Formação, mediante a troca reflexiva com os pares.

De acordo com essa concepção, os dados e informações foram analisados e interpretados conforme a **fase de compreensão e de interpretação das narrativas** (Josso, 2002, p. 89-92). Nessa fase, os participantes apuraram o processo de reflexão sobre a formação de cada integrante em particular e do conjunto dos participantes. Esse é, sempre,

Memorial de Formação construído mediante narrativas de si vivenciadas em processo formativo continuado de professores

um processo exigente que requer a compreensão da lógica de si e a do outro na construção de cada narrativa e na reconstituição dos significados hauridos no grupo e individualmente, desde o contexto havido no âmbito do processo narrativo. A narrativa (coletiva e individual) dos participantes apresenta um esclarecimento peculiar ao que cada um entende por formação de si com o outro, nesse contexto. Por essa razão, não se tratou de operar com dimensões conceituais adrede escolhidas, mas, sim, “de colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse ‘si próprio’, que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas (Josso, 2002, p. 91)”, justo em razão de que, essa análise, no entender de Josso, tem dimensões diferenciadas de acordo com características da formação pessoal e social de cada integrante do grupo. Esse movimento até aqui descrito tem sido prenhe de possibilidades para fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que têm de singular como no que apresentam de plural, atinjam abstrações que permitam teorizações dos próprios alunos sobre processos de formação profissional, inicial e continuada de professores. Essa fase foi complementada por outra denominada por Josso (2002, p. 93-97) de **fase de balanço dos formadores e dos participantes**, momento em que foi realizada uma avaliação individual do trabalho em realização, das aprendizagens havidas, incluindo as perspectivas de prolongamento da reflexão até então empreendida no referido seminário.

Tenho escrito trazendo exemplo de Memoriais de Formação de alunos à análise dos pares na academia (Abrahão, 2006; 2008; 2016; 2023a; 2023b). Mas não só, trouxe memoriais próprios, dada a qualidade de professora-formadora que nesse processo também narra *intencional e reflexivamente* sobre a própria formação ao longo do tempo (Abrahão, 2011; 2018).

No presente texto, trago à colação a narrativa escrita de um doutorando, professor e gestor em uma universidade do Rio Grande do Sul, que ilustra reflexões havidas na fase de balanço dos formadores e dos participantes sobre a experiência realizada:

Mais uma vez, impulsionado pelas produções decorrentes do refletido e vivido no decorrer do Seminário de Investigação-Formação, vejo-me na condição de me contar, me revisitlar, a partir do ângulo pessoal e profissional.

A experiência vivida nesse seminário constituiu-se em uma tentativa de revisitlar minha trajetória de vida de forma reflexiva, tendo como eixo norteador a (re)constituição e/ou releitura de memoriais dos colegas, partilhados e discutidos na coletividade, em diálogo com os pressupostos teóricos e vivenciais de autores tais como Abrahão, Huberman, Nóvoa, Josso e outros.

Nesses encontros tivemos a oportunidade de revisitar vários de nossos memoriais através de um processo dialético que foi sendo gestado a partir das interlocuções estabelecidas entre o coletivo e com o coletivo, permeados pelas dimensões teóricas, práticas e vivenciais.

As produções e trocas nesse contexto, mediadas pela professora, possibilitaram o desenvolvimento de um olhar reflexivo e cada vez mais crítico e acolhedor acerca de minha e de nossa trajetória pessoal e profissional. Trajetória essa, no meu caso, compreendida a partir do entrecruzamento da minha constituição enquanto pessoa, educador, psicólogo e gestor.

Destaco o papel do inusitado e do inacabado de nossas vidas. Essa compreensão deu-se a partir do seminário que me levou a compreender que a trajetória pessoal e profissional se (re)constrói cotidianamente e as reflexões sobre o vivido não são compreendidas e acolhidas numa perspectiva dinâmica. Assim, na medida que me revisito, um novo olhar e uma nova forma de ser vai se constituindo.

Destarte, nossos seminários constituíram-se em espaço e tempo privilegiados para nos tornarmos observadores e reconstrutores de nós mesmos. Transitamos por terrenos firmes e movediços, embebidos pela razão e emoção ao rememorar fatos e trajetórias carregados de sentido em nossa existência.

Nesse intuito, a incursão que o seminário me proporcionou e os aspectos que focalizei fazem parte de uma leitura feita na busca dentro e fora de mim e de minha história, nas possibilidades de analisar e ser analisado, de desconstituir e ser desconstituído. Estou dizendo de um movimento de olhar para fora ao mesmo tempo em que a situação exige o olhar para dentro e exige mesmo a superação do dentro e do fora no desejo de compreender a vida como um todo.

Portanto, a partir do seminário vivido, registro uma leitura, um olhar, entre tantos outros possíveis, na certeza de que a releitura dos memoriais, acompanhados de discussões teóricas, constituiu-se em um momento singular para me reescrever na ilusão da reinvenção de mim mesmo através da narrativa que acabou tornando-se um ressignificar a própria vida.

Desse modo, a partilha de nossas histórias de vida socializou elementos peculiares e comuns das nossas trajetórias, especialmente os referentes à formação inicial e continuada, bem como o início e a continuidade de nossas vidas profissionais.

Percebo a experiência do seminário sobre nossos memoriais produzindo uma verdade sobre mim e sobre nós mesmos, na medida em que já não somos os mesmos que chegamos, nem os mesmos que partimos. Algo da ordem do singular se produziu nesse espaço de tempo cronológico e existencial, talvez produto de minha e de nossa interpretação que muito se deve à narração como ato e processo da dimensão do vivido que reordena meu e nosso passado carregado de sentido na ressignificação de mim e de nós mesmos.

As reflexões me possibilitaram revisitar minha história de vida e, com ela, a releitura de minhas marcas de certezas e incertezas, de silêncios e discussões sobre nossas opções de ciência e poesia, de paralisações e movimentos, de resistência e vontade de mudança, sedento do novo ainda não nomeado, com rastros de esperança e de vazio, junto às urgências pessoais e profissionais.

Memorial de Formação construído mediante narrativas de si vivenciadas em processo formativo continuado de professores

Destaco, ainda, que o Seminário de Pesquisa-Formação se consolidou em um espaço construído e possibilitado pelo grupo em que dizemos de nossas vidas verdades, e verdades de nosso tempo. De certo modo, damos vida ao organizar o nosso passado no momento presente da narração, ao contextualizar, sem linearizar, com produção de sentido, nossas vivências significativas.

Compreensões

Analizando o circuito narrativo havido nos Seminários de Pesquisa-Formação, entendo que essa possibilidade de trabalho se caracteriza como uma atividade formativa inicial e continuada da pessoa professor, tanto com significado singular como plural, desenvolvida no coletivo do seminário mediante as leituras comentadas dos memoriais em construção no âmbito desse circuito das narratividades de vida dentre colegas durante os passos da escrita/escuta dos memoriais, bem como nos momentos em que a reescrita reflexionada desse material narrativo se desenvolve exigente de uma metaleitura do vivido e do escrito dessa vivência.

É no âmbito do desenvolvimento desse circuito narrativo que a cena da enunciação do vivido do modelo mariniano abrange as fases jossonianas de elaboração das narrativas que as modula recepcionadas pela escuta atenta e sensível dos participantes do seminário para que o narrado obtenha significado mediante uma pré-configuração em um primeiro momento, a qual por meio da reflexão do narrador com o coletivo dos participantes vai se esclarecendo em novas configurações e reconfigurações, segundo o círculo hermenêutico ricoeuriano. Nesse processo, a cena da enunciação representa, portanto, as relações narrador/ouvintes que comportam rememoração reflexiva de acontecimentos constituindo vivências sintetizadoras dos heterogêneos das narratividades em discussão. Os alunos em formação compartilhavam esses momentos pelo narrado e ouviam as manifestações dos colegas bem como da pesquisadora-formadora. Na aula seguinte, traziam parte do memorial resscrito contendo, inclusive, excertos das manifestações havidas na aula anterior. E assim sucessivamente até darem por “concluído” o Memorial de Formação.

Na fase de interpretação das narrativas, na qual as contribuições da pesquisadora-formadora traziam alguns elementos conceituais que os auxiliavam a ir estabelecendo compreensões mais significativas a respeito dos fatos vivenciados, aliada à fase, muito rica, do balanço da atividade realizada pelos participantes e pesquisadora-formadora, oportunizaram-se momentos durante os quais os pós-graduandos avaliaram oralmente como entenderam a própria participação, a participação dos colegas, a da pesquisadora-formadora

e de como esses momentos foram ricos para auxiliar na compreensão do vivido de cada um, individualmente e no grupo, entendimento que igualmente expressaram, como pode ser percebido na manifestação escrita do doutorando trazida à colação no item anterior, texto que bem destaca a meta análise que se exige do documento referente à avaliação geral (balanço) do vivenciado e apreendido em todo o processo. Ao narrar reflexivamente a experiência singular-plural da vivência no Seminário de Pesquisa-Formação o doutorando nos deixa perceber o par dialético com que operou analiticamente: o si mesmo (ipseidade) em diálogo com o diferente de si (alteridade), processo mediante o qual construiu uma intriga narrativa organizada de tal modo que, sem ser linear, apresentou uma urdidura com sentido na história de *si mesmo como um outro* em um tempo de formação (a duração do Seminário de Pesquisa-Formação). Mas não só, articulando o tempo fenomenológico mediante uma correlação tempo e narrativa, o doutorando nos leva a visualizar a procedência de uma consciência histórica sobre essa narrativa na qual a percepção do tempo presente, com a lembrança do passado e a visada de futuro, opera em uma perspectiva tridimensional, humanizando, assim, a vida contada, desde que entendo, com Ricoeur (1994, p. 93), que “o tempo se torna humano na medida em que é organizado à maneira de uma narrativa; e a narrativa tem sentido, por sua vez, na medida em que retrata os aspectos da experiência temporal”.

Trata-se da análise profunda das compreensões realizadas no decorrer do percurso, trazendo novas e potentes compreensões do vivido e perspectivas de futuro. São nessas fases do modelo jossoniano e no seio do circuito narrativo mariniano que, entendo, se constituem especialmente no tempo vivido e em alteridade a configuração e a reconfiguração das narrativas mediante renovadas compreensões das vivências experienciais dos participantes do seminário, círculo hermenêutico (Ricoeur, 1991) que abraça a pesquisadora-formadora que, igualmente aos alunos, exerce o balanço comprensivo das próprias vivências experienciadas nesse processo, desde que compreendo como Josso que a experiência se constrói desde vivências que passam pelo processo da meta reflexão em relação ao tempo de vida vivida, bem como ao experienciado no Seminário de Pesquisa-Formação (Josso, 2002).

Entendo, portanto que o Memorial de Formação diz respeito tanto ao processo como à resultante da rememoração com reflexão de fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama faça sentido formativo para o sujeito da narração,

*Memorial de Formação construído mediante narrativas de si vivenciadas em processo formativo
continuado de professores*

desde que haja sempre a *intencionalidade* de rememorar, clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação, bem como significaram oportunidades formativas para os pós-graduandos e a pesquisadora-formadora. O memorial construído, é, de outra parte, produto de práticas formadoras geralmente havidas mediante Seminários de Pesquisa-Formação na área da Educação que se desenvolvem na academia com a *intencionalidade* voltada à formação continuada, tanto dos participantes como da pesquisadora-formadora. Produto, esse, em realidade nunca acabado porque sempre passível de (re)construções ao longo do tempo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, 29, e47664, 2023a. <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>. (Dossiê: Pesquisa narrativa no fazer ordinário da docência: múltiplas perspectivas). Acesso em: 07/07/2025.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Métamémoire-mémoires: le mémorial de Formation. In: PASSEGGI, Maria; DAHLET, Véronique Braun (orgs.). **Mémorial Universitaire et de Formation**. 1. ed. Paris: L'Harmattan, 2023, p. 139-153.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A hermenêutica do si via construção de um memorial acadêmico. In: CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Escrever uma vida**: o diário como fonte de pesquisa-formação. Belo Horizonte: Caravana, 2022, p. 9-18.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Do paradigma tecnicista à aventura (auto)biográfica – narrativa de uma pesquisadora em educação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1918. p. 293-340.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Mairce da Silva (orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-50.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Ir à escola ... desejo e vivências que finalmente se tornam realidade! In: FISCHER, Beatriz Daudt (org.). **Tempos de escola**: memórias. 1. ed. Brasília: Oikos, 2011, p. 53-66.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória – memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel (orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2008. p. 153-179.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas em primeira pessoa. In: Souza, Elizeu Clementino de. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 189-203.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa com histórias de vida de educadores: referencial para a formação de professores reflexivos. **Educação Brasileira**, 26, n. 53, jul/dez. 2004, p. 11-32. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Acesso em: 02/06/2025.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Os Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Como dar vitalidade a um texto em tempos de incertezas?** 1. ed. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

CUNHA, Maria Amália de Almeida; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Le soi et l'autre dans la construction de l'identité narrative. In: Bernard, Marie-Claude; Breton, Hervé; Cadei, Livia; Ciobanu-Gout, Varvara. (orgs.). **Tournant narratif en sciences de la Education: perspectives interdisciplinaires et internationales**. 1. ed. Québec: Editions Science et bien commun, 2024, p. 167-193.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Ciencia y técnica como “ideología”**. Madrid: Tecnos, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2002.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. 1. ed. Madrid: Síntesis, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 9. ed. Campinas: UNICAMP, 2018.

RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II**. 2. ed. Picacho Ajusco: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. (Tomo I).

Memorial de Formação construído mediante narrativas de si vivenciadas em processo formativo continuado de professores

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro.** 2. ed. Campinas: Martins Fontes, 1991.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Paidós, 1992.

SOARES, Magda. **Metamemória. Memórias.** Travessia De Uma Educadora. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto: Afrontamento, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización.** Madrid: Morata, 1993.

Observação: Texto revisado por Laine Menna Barreto, licenciada em Português e Literatura de Língua Portuguesa

Sobre a autora

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Bacharel e Licenciada em Letras Anglo-Germânicas (UFSM); Mestre e Doutora em Ciências Humanas – Educação (UFRGS). Fundadora e Sócia Honorária da BIOGraph. Idealizou e presidiu o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - I CIPA (2004), voltando a presidi-lo em 2012. Publica no país e no exterior. É docente permanente do PPGE em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Lidera o G.P. Grupo Profissionalização Docente e Identidade: narrativas singulares/plurais – CNPq/GRUPRODOC. É pesquisadora senior do CNPq. Orcid: <http://orcid.org/>: 0000-0002-1278-4098 E-mail: abrahaomhmb@gmail.com.

Recebido em: 13/07/2025

Aceito para publicação em: 06/08/2025