

## A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E A POSSIBILIDADE DE INVENTARIAR-SE EM MEMÓRIAS-HISTÓRIAS DE VIDA

KUIAVA, José\*

SIERA, Jamil Cabral\*\*

WIACEK, Juslaine de Fátima Nogueira\*\*\*

**RESUMO** - Diferentemente dos trabalhos mais usuais e tradicionais de textos acadêmicos, a nossa aposta é numa escrita memorialística, chamada por nós de “Inventário da Produção Acadêmica”, na qual os estudantes são motivados a se perceberem como sujeitos do processo histórico pelo resgate/constituição da representação de si pela palavra escrita, possível pela imagem e memória que se expressam no “escrever a vida”. Nessa proposição do Inventário, as histórias de vida, na forma de autobiografias de estudantes, contribuem como ação, pergunta, metodologia e instrumento de pesquisa – e singularmente como uma experiência de escrita – no processo de formação acadêmica, esfumando, assim, as fronteiras entre pesquisa científica e autobiografia. Desse modo, o inventário de si entretence a narrativa da vida dos estudantes às abordagens da experiência acadêmica sobre o projeto do curso e sobre as condições e modos em que foram desenvolvidos os estudos. Isso implica a análise das disciplinas, dos campos do conhecimento abordados, do caráter e sentido da interdisciplinaridade, da forma de ensino, dos métodos de pesquisa, do caráter das práticas pedagógicas, dos percursos intelectuais, dos campos de atuação profissional, das práticas de leitura, ou seja, das diferentes formas de desenvolvimento do curso e da trajetória acadêmica dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autobiografias. Inventário da Produção Acadêmica. Formação.

**ABSTRACT** - Differently from the more usual and traditional academic works, we bet in the memory as a sense of writing, that we call “Inventory of the Academic Production”, in which the students are motivated to realize themselves as characters of the historical process through the recovering/constitution of the self representation, done by the written word, which is possible by the image and memory expressed in the act of “life writing”. In this proposition, the life stories, made students autobiography, may contribute as action, question, methodology and research tool – and especially as a writing experience – in the process of academic formation, dissolving temporarily the barriers between the scientific research and the autobiography. In this way, the self inventory allies the students’ life narrative with the academic experience approaches about the course project and about the conditions and ways in which the studies were developed. It evolves the analysis of the academic subjects, the known fields of knowledge, the character and the meaning of the interdisciplinary thought, the way of teaching, the research method, the character of the pedagogical practices, the intellectual paths, the fields of professional working, the lecture practices, in other words, the different ways of the course development and the students’ academic path.

**KEY WORDS:** Autobiographies. Inventory of the Academic Production. Formation.

## PARA PRINCIPIAR ESTA PROSA

O senhor saiba: [...] sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... (ROSA, 1982, p. 15).

[...] Não sei. Não sei. Não devia de estar relembando isto, contando assim o sombrio das coisas. Lenga-lenga! Não devia de. O senhor é de fora, meu amigo mas meu estranho. Mas, talvez por isto mesmo. Falar com o estranho assim, que bem ouve e logo longe se vai embora, é um segundo proveito: faz do jeito que eu falasse mais mesmo comigo. Mire veja: o que é ruim, dentro da gente, a gente perverte sempre por arredar mais de si (Idem, p.33). [...] Cerro. O senhor vê. Contei tudo [...]. Sei de mim? Cumpro. [...] Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é o homem humano. Travessia. (ROSA, 1982, p.460).

Em *Grande Sertão: Veredas*, Riobaldo é constituído personagem e conta de si. Ao contar de si, conta o "homem humano". A literatura é disto que trata: da história de um na história de muitos, da história de muitos na história de um. Um entre-lugar do particular e do universal, do singular e da coletividade que todos somos. Além disso, contar de si é inventar-se, é inventariar-se, é ficcionar-se, é fazer-se personagem, é literariar-se e isto - literariar-se - é uma necessidade, pois como bem confessa o poeta:

Toda a literatura consiste num esforço para tornar a vida real. Como todos sabem, ainda quando agem sem saber, a vida é absolutamente irreal, na sua realidade direta; os campos, as cidades, as idéias, são coisas absolutamente fictícias, filhas da nossa complexa sensação de nós mesmos. São intransmissíveis todas as impressões salvo se as tornarmos literárias. As crianças são muito literárias porque dizem como sentem e não como deve sentir quem sente segundo outra pessoa. Uma criança, que uma vez ouvi, disse, querendo dizer que estava à beira de chorar, [...], senão isto: "Tenho vontade de lágrimas". E esta frase, absolutamente literária, a ponto de que seria afectada num poeta célebre, se ele a pudesse dizer, refere absolutamente a presença quente das lágrimas a romper das pálpebras conscientes da amargura líquida [...] (PESSOA, 1999, p.117).

Contar de si ainda pressupõe, fundamental e inerentemente, um lançar-se para a alteridade, afinal, ninguém conta nada, ninguém narra nada, sem que isto implique um dar-se de si para outrem. Por isso, Riobaldo precisou do interlocutor: "o senhor... mire veja [...]; o senhor não duvide [...]; explico ao senhor [...]; o senhor saiba [...]", a todo o instante da narrativa, convocam, apelam, precisam o Outro. Contar é duplamente esse processo de outrarmo-nos (a nós mesmos num personagem, bem como dar-nos ao outro-interlocutor) que permite com que, sensivelmente, nos constituamos-vida, nos percebamos-vida.

Pois bem, se há alguma crença que, para inaugurar esta breve prosa, posamos aqui afirmar, eis: na formação das/os pedagogas/os, pensamos ser vital urgir um espaço em que a Educação abra-se a outros acontecimentos, porvires e transformações. Uma formação que não apenas regurgite o logos pedagógico tão cheio da Razão, da disciplina, do controle, da linearidade e da mesmidade a que a Pedagogia está envolta (ainda que nos novos travestismos discursivos das competências e habilidades, do multiculturalismo etc). Por isso, a proposição, inaugural, no curso de Pedagogia em que (nos) constituímos, da escrita-pesquisa em que as/os acadêmicas/os são convidadas/os a contar de si, a inventar a si, a inventariar a si. A esta escritura temos denominado Inventário da Produção Acadêmica. Mas em que isto consiste?

Inspirado na concepção de homem e de mundo nos escritos de Gramsci, um grupo de professores do curso de Pedagogia da cidade de Cascavel, região oeste do estado do Paraná, desenvolveu estudos e pesquisas sobre as práticas educativas no curso em geral e na disciplina "Inventário da Produção Acadêmica", em particular. Ao final do curso, cada acadêmica/o escreve a história de si e faz a crítica do curso, resgatando itinerários teórico-metodológicos na perspectiva das práticas educativas que vivenciaram/experienciaram durante o percurso universitário. As/os acadêmicas/os são motivadas/os a se perceberem como sujeitos do processo histórico pelo resgate/constituição da representação de si pela palavra escrita, possível pela imagem e memória que se expressa no "escrever a vida". Uma espécie de memorial (mas que quer transcender um simples relato memorialístico) configura-se como resgate/constituição da identidade do indivíduo, enquanto sujeito vivo, existente, como agente e instituidor de uma identidade social num determinado contexto concreto; a identidade no sentido da identidade consigo mesmo e com o grupo de que faz parte; a percepção e o significado da/o acadêmica/o como ator, que interpreta/vive personagens: que tem nome, sobrenome, local de nascimento; que é pai, mãe, criança, filho, irmão, vizinho, aluno, religioso, leitor, amigo, desportista, torcedor, político, trabalhador, estudante etc. A manifestação da identidade se expressa através dos tempos e dos espaços sociais. O inventário do curso se constitui de abordagens propriamente ditas da vida acadêmica acerca do projeto do Curso de Pedagogia e das condições e dos modos em que foram desenvolvidos os estudos; análise das disciplinas, dos campos do conhecimento abordados, o caráter e sentido de interdisciplinaridade, a forma de ensino, os métodos da pesquisa, o caráter das práticas pedagógicas, os avanços intelectuais, os benefícios profissionais, o valor da leitura, a importância da comunicação oral etc; principalmente a análise das diferentes formas de desenvolvimento do curso e o "grau/níveis" de aproveitamento/desenvolvimento da/o acadêmica/o no decorrer dele. Por

tratar-se de história de vida, o texto do memorial caracteriza-se por uma descrição (relato); por uma narração (enredo, história, atores, personagens, significação); por uma dissertação (conceitos, concepções, princípios, valores, teorias, leis, questionamentos); por coerência e coesão textuais (estrutura textual), mas, privilegiadamente, por um momento em que se pode subverter o logos pedagógico e acadêmico da escrita positivista-moderna, lançando este texto – acadêmico – a interseções com a palavra estética, feita literatura.

#### SOBRE O QUE NOS INSPIRA – OU O LUGAR TEÓRICO QUE EM PRIMEIRO NOS MOBILIZOU

Pode parecer estranho o fato de um curso de pedagogia conter em seu projeto original uma proposta de produzir um “inventário de si mesmo”. Um conhecer a si mesmo por si próprio. Parece ser duplamente estranho o fato deste curso ser localizado bem no interior do Estado do Paraná, região de história recente e mantido por uma instituição de ensino superior de caráter privado. Contudo, à primeira vista, parece haver certa originalidade no projeto, por pretender quebrar a constância do **mesmo**, característica (in)cômoda nos cursos de formação de professores em geral e nos cursos de pedagogia em particular. Sem pretender suscitar polêmicas em torno da assustadora banalização que vem se impondo aos cursos superiores e, por consequência, também aos cursos de pedagogia, em todo território nacional, é justo chamar a atenção sobre a necessidade de realimentar permanentemente a consciência, por parte dos profissionais da educação, sobre a crise por que passam os cursos de formação de educadores/professores de pedagogia e sobre as novas, estranhas e múltiplas funções que a eles se atribuem nos tempos da “empregabilidade”.

Sendo assim, o projeto do curso tem os pés na crise da pedagogia, os olhos em fundamentos filosóficos do pensamento humano que propõe transformações no processo da história, o coração e a mente nas crianças, nos adolescentes, nos jovens e no que estes jovens são hoje e no que poderão ser no dia de amanhã<sup>1</sup>. Por opção consciente dos “idealizadores”<sup>2</sup>, os pressupostos nos quais o projeto constituiu suas bases de sustentação, têm seus fundamentos no pensamento e nas concepções de Antônio Gramsci. Para compreender com maior sutileza o significado e entranhar-se em toda a riqueza do pensamento que inspirou a concepção do projeto, são trazidas aqui, na íntegra para (re)leituras, as notas I e II, do primeiro capítulo do livro *Concepção dialética da história* de Antônio Gramsci.

**Nota I.** Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre

homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista: preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

**Nota II.** Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - *sem a consciência da nossa historicidade*, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e "originais" em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos "anacrônicos" em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos "compostos" bizarramente. E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação à sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica (GRAMSCI, 1981, p.12-13).

Sem sacrificar o rigor do pensamento de Gramsci sobre o significado da história, é possível deliciar-se na leitura com a beleza estética do texto.

Depreende-se pelas (re)leituras do texto que precisamos conhecer quem somos para podermos decidir sobre o que queremos/podemos ser. Somos conformistas de qual conformismo? Pertencemos a quais grupos de homens-massa ou de homens coletivos? Este primeiro conhecimento sobre nós mesmos nos possibilita, ao mesmo tempo, conhecer a sociedade que constituímos e a sociedade que queremos/podemos constituir. O conhecimento de nós mesmos e de como estamos organizados

socialmente e em que relações sociais produzimos e reproduzimos as nossas existências, nos faz pensar e propor o tipo de educação de que precisamos para o tempo histórico em que vivemos e a sociedade que almejamos constituir. Visto assim, o processo parece ser simples na sua aparência fenomênica, mas é inadvertidamente complexo em sua essência oculta, em sua essência não revelada. Em suas contradições sociais. Ou, usando uma categoria de Kosik (1976), a concreticidade não é algo dado, mas o real construído, teorizado por força da linguagem.

Seja como for, o curso de pedagogia foi concebido e nasceu na perspectiva deste marco teórico. O curso constitui-se no próprio ponto de partida, serve-se das categorias abstratas como mediação no estudo, na análise e na compreensão da realidade e vê-se pensado, teorizado no seu ponto de chegada. Dizendo de outra maneira: o curso é o ponto de partida (o real dado) e o ponto de chegada (concreto pensado= conhecimento de si mesmo) como parte da totalidade concreta e nunca apenas como a identidade de si mesmo.

Assim foi concebido e assim o curso vem se constituindo em sua história, embora breve. Vai também constituindo sua identidade social por narrativas feitas pelos próprios acadêmicos e professores do curso.

Algumas advertências de ordem metodológica foram previstas e bem intencionadas para evitar desvios na concepção do curso, nas funções fundamentais na formação dos profissionais em pedagogia e também na prática para não enveredar na banalização das narrativas por conta de subjetividades do senso comum. As autodescrições do curso pela identificação de si não podem deixar de lado os estudos empíricos sistemáticos de profundidade e consistência científica por parte dos professores e acadêmicos, pois tais estudos precisam investigar e analisar permanentemente, de forma sistemática, como o curso vem cumprindo suas funções fundamentais. Ou seja, precisam ser mantidas/garantidas as funções de preparar o pedagogo como profissional capaz de exercer a docência e saber dissertar com literalidade e propriedade sobre assuntos da educação.

Além deste cuidado, é preciso evitar possíveis equívocos com as autobiografias, tais como restringir e reduzir as narrativas ao triunfo da vida privada dos narradores e limitar as análises às mazelas do espaço e tempo da escola. Esta advertência poderá ser melhor percebida na análise de Gaudêncio Frigotto:

Não se trata de identificar a escola com o sindicato, com o partido político, com a fábrica, ou com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais. Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações (FRIGOTTO, 1987, p.18).

Cabe também advertir sobre o entusiasmo vibrante, alegre, ressonante e vertiginosamente crescente que vem povoando os espaços das universidades e as cabeças dos que habitam nelas - e fora delas - fazendo a felicidade do mercado editorial por conta de biografias, autobiografias, histórias de si e outras histórias do gênero nascente.

Aqui é oportuno recorrer às advertências de Pierre Bourdieu, pois parece que tais modas-autobiográficas foram escritas na medida e no tempo exatos para o tamanho da euforia emanada das narrativas da vida privada e das identidades secretas, agora públicas por obra e graça dos novos narradores/romancistas<sup>3</sup>.

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos (BOURDIEU, 2005, p.183).

Mais adiante Bourdieu aponta a questão do narrador “[...] implícita numa filosofia da história no sentido de relato histórico, *histoire*, em suma, numa teoria do relato, relato de *historiador* ou *romancista*, indiscerníveis sob esse aspecto, notadamente biografia ou autobiografia” (BORDIEU, 2005, p.184).

Numa outra perspectiva metodológica, diversa a de Bourdieu, é preciso não perder de vista, nos escritos de histórias de vida, os elementos essenciais constitutivos da dialética nas narrativas (auto)biográficas: o elemento da ficção e o elemento da realidade<sup>4</sup>. Há sempre a sensação mista, estranha e familiar nos leitores de textos (auto)biográficos, da dúvida sobre a verdade de uma determinada realidade histórica e a imaginação ficcional. Tais elementos revestem-se, cada um à sua maneira, dos atributos da ciência/verdade e dos atributos da estética, da beleza, da arte da narrativa. Isso nos permite falar da literalidade do texto científico e da cientificidade do texto ficcional, literário. Poderíamos arriscar a dizer que a beleza da narrativa (auto)biográfica se revela/existe na medida em que o texto contém imprescindivelmente tais elementos, o da ficção e o da realidade.

Por fim, ainda como advertência para a hora da palavra escrita, à guisa de reflexão, usando a paráfrase como recurso de linguagem, recorreremos às preocupações/inquietações de Ítalo Calvino: as palavras que pensamos são as mesmas que dizemos [escrevemos] e as mesmas que os ouvintes [leitores] recebem [lêem]? Calvino descobre um mundo bem diferente toda vez que levanta os olhos do papel e vê o mundo em seu redor: há um mundo não escrito, visto pelos olhos, bem diferente do mundo escrito, da página escrita. E num texto belíssimo, Calvino revela outras preocupações, com “um sentimento familiar de desconcerto”, ao perceber estes mundos diferentes e por fim se pergunta como se estivesse aturdido perante a dúvida:

Essa discontinuidade entre a página escrita, fixa e estabelecida, e o mundo móvel e multiforme além da página, nunca deixou de me surpreender: mesmo agora, neste

salão, todas as vezes que levanto os olhos e vejo minha platéia, experimento um sentimento familiar de desconcerto, e pergunto a mim mesmo: “Por que escrevi o que escrevi?” (CALVINO, 2005, p.140).

O poeta soviético, Ievguêni Ievtuchenko, em *Autobiografia Precoce*, mesmo ao afirmar que todo poeta revela o seu “eu” e a sua obra é a imagem viva do seu tempo, admite dúvidas e incertezas diante do “eu” que ele próprio é em sua obra. Vejamos:

A obra de um verdadeiro poeta é a imagem viva, palpitante, dinâmica e expressiva do seu tempo. Mas é, também, o seu auto-retrato permanente e total.

Se assim penso, por que teria me proposto a escrever este ensaio autobiográfico?

E mais adiante:

Creio que é necessário ter uma personalidade bem característica, bem determinada, para poder exprimir na própria obra o que há de comum em muitos homens.

Esta é a minha ambição como poeta. Gostaria de poder, durante minha vida, imprimir aos meus poemas os ensaios dos outros, sem renegar o meu próprio “eu”. Aliás, estou convencido de que o dia em que perder esse “eu”, perderei também a faculdade de escrever.

Mas o que é o meu “eu”? (IEVTUCHENKO, 1984, p. 9-10).

Fica em aberto a pergunta: *cose a fare*, como bem diriam os italianos.

#### QUANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA VÃO ALÉM DO TRIUNFO DE SI: O QUE AS/OS ACADÊMICAS/OS VÊM NO CURSO DE PEDAGOGIA QUE A UNIVERSIDADE NÃO VÊ

E não há melhor resposta/ que o espetáculo da vida:/ vê-la desfiar seu fio,/ que também se chama vida,/ ver a fábrica que ela mesma,/ teimosamente, se fabrica,/ vê-la brotar como há pouco/ em nova vida explodida;/ mesmo quando é assim pequena/ a explosão, como a ocorrida;/ mesmo quando é uma explosão/ como a de há pouco, franzina;/ mesmo quando é a explosão/ de uma vida severina (MELO NETO, 1997, p.180).

O que temos vivenciado na formação de pedagogas/os, em uma faculdade privada, localizada no interior do Estado do Paraná – repetimos -, é senão este tempero, esta interlocução e, como disse o poeta, esta “explosão” com/de muitas “vidas severinas”. Severina porque de gente que viaja cotidianamente muito e muito para realizar, à noite, o (per)curso de Pedagogia<sup>5</sup>; de gente que trabalha diariamente muito e muito nas escolas de Educação Infantil ou de séries iniciais do Fundamental, nos supermercados, nos serviços gerais, nas fábricas, no comércio; de gente que ficou alijada do acesso à escola na idade dita regular; de muita e muita gente-mulher selada pela históri-

ca condição feminina do gozo, da culpa e do peso da maternidade, selada pela histórica condição feminina da tripla jornada de trabalho e da responsabilidade pelos afazeres domésticos, selada pela histórica condição feminina dos salários inferiores, da violência sexual, da sexualidade sufocada, amargurada, escondida, enfim, selada pela histórica condição feminina do subjugar-se às vontades de marido, pai, padrasto, patrão, padre, pastor; de gente errante, migrante, selada pela também histórica condição da luta pela terra dos pequenos agricultores que colonizaram o oeste do Paraná.

Por vezes, todas essas severinas-vidas - marcadas que também estão (estamos) pela retórica capitalista do sucesso, da força de vontade individual e da superação – tendem a narrar-se, ao conseguir chegar ao curso superior, ecoando o que chamamos aqui de um *trunfo de si*. Pois bem, o Inventário a que convidamos as/os acadêmicos anseia ir além disto. Não é (não pode ser), portanto, meramente um relato de um triunfo de si <sup>6</sup> (o que não é tarefa fácil!). No revés disto, em nosso Inventário da Produção Acadêmica há um desejo: o de ver vibrar, na formação das/os pedagogas/os, via a experiência da escritura, a (re)invenção de si. Depois do curso, depois do percurso, esse si já não é - e já não pode ser – o mesmo. Há um outro sujeito que, depois do encontro com tantas leituras, no processo de formação, há de se ver e se narrar nas tramas da historicidade/ da História que o atravessa e que é atravessada por ele. Está em jogo uma “pesquisa da singularidade” porque entendemos que as singularidades é que pulsam as resistências, as transformações coletivas. Com Tadeu, Corazza e Zordan (2004), compartilhamos que “longe de ser regressiva, a singularidade alcança seu apogeu no atuar conjuntamente, na pluralidade de vozes. O coletivo não prejudica a individuação, mas a persegue, aumenta desmesuradamente sua potência” (p. 63). E o reverso também precisa ser explicitado, pois a opção pela individuação, no sentido de uma história de si, não pode prejudicar o olhar sobre a história da coletividade. Pelo contrário, parafraseando a citação, essa individuação “aumenta desmesuradamente” a potência do coletivo, as histórias aumentam “desmesuradamente” a potência da História. Aliás, não há História, não há o que possamos qualificar de histórico sem que pulsem aí as histórias de si. Vejamos como a materialização desta idéia – de uma história de si tramada na história social - está em alguns dos Inventários produzidos em nosso curso, história de vida que se mistura à história internacional, que se mistura à brasileira história, que se mistura à história da nossa região:

[...] Mês de julho de 1969, em todos os cantos do mundo, pessoas aguardam com ansiedade um momento que seria considerado como um dos mais importantes para a ascensão da ciência. Eis que o foguete Saturno V é lançado do Cabo Canaveral, nos Estados Unidos. Esse foguete transportava

a nave espacial Apolo 11, que, depois, se soltou em direção ao seu destino. Na nave, três astronautas, “iluminados, gênios da ciência”, iam espremidos num pequenino compartimento, cercados por painéis e instrumentos. Em dois dias e meio, a nave, com todo seu “aparato”, se aproxima de sua trajetória derradeira. O mundo científico no apogeu, enquanto milhões de pessoas na Terra acompanham o momento histórico pela televisão: o homem chega à Lua.

Mês de julho de 1969, Brasil, Paraná, região oeste do estado, cidade de Guaraniaçu, comunidade do Mato Queimado. Uma família de agricultores aguarda com ansiedade a chegada de uma sábia senhora, que traz consigo um grande conhecimento. Talvez, para alguns, nem comparável com o do mundo científico, mas um conhecimento caracterizado por experiências e credences. Eis que ela chega para realizar o parto de uma mulher que está prestes a dar à luz.

Entra e vai diretamente até o quarto para preparar todo um aparato (diferente do aparato da medicina moderna) que se faz necessário para a ocasião: bacia com água morna, tesoura, lençóis, medicamentos... e muita sabedoria. Nos outros cômodos da casa, uma avó cautelosa cuida para que ninguém se aproxime do quarto.

Num paiol ao lado, um jovem, prestes a ser pai, espera ansioso pela grande notícia. Enquanto aguarda, sintoniza seu radinho de pilha na Rádio Nacional, do Rio de Janeiro, que transmite, durante toda a programação, notícias sobre a extraordinária façanha do homem e sua primeira visita à Lua.

Algumas horas se passam e após silenciar os gemidos da mãe, ouve-se o choro de uma criança.

Assim, nasci. Em meio a fetichismos científicos, conhecimentos populares e ansiedades fraternas, vim ao mundo. Era uma sexta-feira, 25 de julho, ano de 1969, inverno rigoroso. [...]

Meu pai, senhor Antônio Padilha, de origem cabocla, filho de um dos pioneiros do município de Guaraniaçu, acabara de unir-se à minha mãe, dona Irene Rabel Padilha (*in memoriam*), uma polaca dos cabelos claros e olhos azuis, neta de ucranianos, que ele havia “roubado” durante um baile numa comunidade vizinha. Estavam iniciando a vida num sítio onde cultivavam uma agricultura de subsistência, tendo também algumas cabeças de gado e ainda um chiqueirão onde criavam porcos que eram vendidos no mercado. Meu pai, apesar de pouca escolaridade (falando-se de educação formal), sempre se mostrou muito interessado nos acontecimentos sociais, nas coisas da política (mesmo sem ser filiado a nenhum partido político), demonstrando saber lidar com as palavras de uma forma espirituosa, mesmo que não na linguagem “dita padrão”.

Conta ele que, no ano de meu nascimento, fatos marcantes aconteciam no mundo, como a visita do homem à Lua, e, no Brasil, a morte do Presidente Costa e Silva, que morre após sofrer de uma trombose, e é então substituído por uma junta militar; sendo que, ainda nesse mesmo ano, lembra ele, assume como presidente o general Emílio Garrastazu Médici. Na educação, nessa época, tem-se como Ministro o coronel Jarbas Passarinho. Período de repreensão no campo educacional. Entra em vigor o Decreto-lei 477, aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político, com o objetivo de banir o protesto estudantil. Para educar a juventude, torna-se obrigatório ensinar Educação Moral e Cívica em todas as escolas (em todos os graus e modalidades de ensino). Juntamente com as revoltas estudantis, nessa época também havia o movimento feminista. Movimentos esses que começam a se opor às perspectivas políticas, sociais, culturais impostas até aquele momento e contexto histórico. [...]

Sou neta, por parte de pai, de um dos pioneiros do município, Sr. Sebastião Gonçalves Padilha (*in memoriam*). Este meu avô era um afoito contador de histórias, simpatizante da Revolução, católico por excelência e proprietário de um dos primeiros comércios do início do município: *Comércio de Secos e Molhados São Sebastião*. De origem cabocla, contava que chegou nessas terras no início da colonização, tendo migrado de terras Catarinenses, para aqui fincar moradia definitiva. Contava ele que quando aqui chegaram, a região ainda não era dividida em municípios, muito menos existiam as glebas, os lotes. E não havia estradas, sendo que para transitar, precisavam abrir picadas. Às vezes, encontravam uma que outra picada já pronta, feita pelos grileiros para retirada da madeira das matas. A única estrada que existia era a chamada Estrada Estratégica que ligava Foz do Iguaçu à Guarapuava. Nessa estrada, havia um certo movimento de idas e vindas para Foz do Iguaçu e um razoável movimento de carroças e cargueiros das companhias de exploração de erva-mate nas inúmeras picadas na direção dos Portos do Rio Paraná.

Segundo meu avô, o significativo aumento das pessoas na região oriundas de lugares variados, com diferentes necessidades, viabilizou os negócios dos tropeiros, comerciantes ambulantes. Os tropeiros transportavam mercadorias em lombo de animais até seus possíveis compradores, principalmente caboclos que estabeleciam suas posses e suas roças ao longo das estradas e picadas. Esses comerciantes ofereciam ferramentas, panelas, tecidos, pregos, munição de caça, lampiões, querosene, mantimentos, etc. Os pontos de descanso e alimentação dos tropeiros e seus animais eram chamados de pousos. Assim, após instalarem-se na região, meu avô e alguns dos irmãos saíam para fazer negócios, e nessas idas e vindas, ainda muito

jovem, conheceu uma certa alemoazinha lá pela região de Cantagalo. A bela juvenzinha chamava-se Doli Abreu Padilha (*in memoriam*). Tratou logo de casar-se com ela, pois, segundo ele, era “moça de família”, dada para as “prendas” domésticas: bordava, costurava, cozinhava e sabia fazer compota como ninguém. Tal discurso foi muito proferido até certa época, o qual produzia/normatizava/regulava desde cedo as condutas femininas para que estas adotassem certo estilo de vida, como condição necessária para ser uma “boa” dona de casa.

[...]

Do lado materno, não conheci meu avô, pois este faleceu quando minha mãe ainda era mocinha. Segundo contam, era um homem muito “valente” que gostava de “solapar” uma cachaça que ele mesmo fabricava. Era descendente de alemão com polaco (de acordo com minha avó, isso era o que lhe deixava tão “valente”!). [...]

Deste outro lado familiar, também trago boas recordações, como a casa que vivia minha avó materna, pois esta era uma casa alta, rodeada de áreas, tinha um enorme porão onde eram guardados os mantimentos e um inesquecível sótão. Ah! Quantas recordações das brincadeiras que fazíamos com as minhas tias lá no sótão, sob a luz do lampião!

Até os sete anos de idade, moramos no sítio, sendo que os anos transcorridos entre 1969 a meados de 1974 foram de intensa atividade para meus pais na lavoura, pois o trabalho era pesado, uma vez que contavam com poucas máquinas e não possuíam empregados. Limpavam as roças com enxadas e transportavam produtos em carroças puxadas a boi. Na época da colheita, quando viam que não dariam conta sozinhos, chamavam os vizinhos e parentes próximos.

Segundo meu pai, no sítio todo mundo se conhecia e todos se cumprimentavam ao encontrarem-se, mesmo quando aparecia alguém estranho. E, sempre que um vizinho necessitava de ajuda, todos ofereciam os seus préstimos.

A partir de certa época, os agricultores começavam a ser orientados para o uso de técnicas mais produtivas. Estas técnicas estimulavam o uso de máquinas, que passaram a ser financiadas pelos bancos. E, para que os colonos pudessem pagar esses financiamentos, começaram a se especializar em produzir aqueles produtos de maior demanda no mercado. Os produtos para subsistência, muitas vezes, então, passaram a ser comprados nas vendas/mercearias do comércio local.

Paulatinamente, a dinâmica da ajuda comunitária, tipo puxirão, foi se esfacelando: a forma de viver, de ver as coisas e o modo de pensar, são outros. Aliás, digase de passagem, do meu ponto de vista, bem mais individualistas.

Trazer esses fatos para este memorial e pensar sobre eles, na tentativa de compreendê-los, como já exposto anteriormente, como reflexos de um

contexto histórico e social da época, foi deveras interessante. Porém, isso desafia-me a problematizar certas posturas assumidas pela sociedade no decorrer dos tempos, as quais acabam fragmentando muita relações humanas, transformando-as em produção individual e, para tanto, estabelecendo novas regras de convívio (PADILHA, 2005, p. 12-17)

Ou ainda esta outra narrativa:

Neste memorial, a partir de agora, descrevo minha história, na qual por várias vezes os caminhos se bifurcaram, em que pessoas, concepções, contexto histórico e social influenciaram de uma forma ou de outra em minha vida, no que sou, e determinando assim o meu momento presente. Brasil, década de 40, era de Vargas, era do Rádio, dos mil-réis ao cruzeiro, anos de transição. Nesta época, viviam em Alagoas meus avós paternos, moravam em um rancho (como eles chamavam), na época do apogeu do cangaço, dos bandos errantes organizados, que não conheciam outra lei senão a de seus próprios chefes. É o tempo de Lampião, Maria Bonita, Corisco, Zé Baiano e outros; tempos das lutas entre jagunços “cangaceiros” e policiais “macacos”, roubos de terras, assassinatos de parentes, violação de mulheres, abusos de poder, dívidas não saldadas, ou mesmo a suspeita de ajudarem cangaceiros obrigava sertanejos desprotegidos, como a família de meu avô, a se embrenharem na caatinga. Meu avô contava para meu pai que, por várias vezes, chegavam no seu rancho cangaceiros que lá comiam, pernoitavam e levavam os mantimentos encontrados. Por este motivo, dentre outros como a seca, falta de trabalho e todas dificuldades sertanistas, decidiram tomar outro rumo, saindo do interior daquele estado, migrando para o interior paulista, mais precisamente a cidade de Echaporã. Minha avó esperava seu penúltimo filho, o décimo sexto, meu pai: Ivo Pereira de Moraes, nascido em 07 de fevereiro de 1943 (pouco depois que Getúlio recebeu a visita do presidente norte americano Franklin Roosevelt, e o Brasil já participava da 2ª Grande Guerra).

Meu pai viveu uma infância pobre, sofrida e de muita luta.

Sendo uma família numerosa, os filhos maiores cuidavam dos menores. Nesta época não havia controle de natalidade e quanto maior o número de filhos, mais mão de obra. E a infância? Neste contexto, a criança era criada para o trabalho. Os homens lidavam com a agricultura e as mulheres cuidavam dos afazeres da casa, além de ajudarem, também, na roça. Todos trabalhavam desde muito novos, contribuindo para o sustento da família. Destes 17 filhos, nenhum deles avançou além da 4ª série.

Meu pai conta que calçou o primeiro par de sapatos quando já tinha 18 anos.  
[...]

Sempre lidando com a terra, saíram do estado de São Paulo para o Paraná: Santo Inácio, Colorado, Santa Inês e, depois, Ubiratã.

Já meus avós maternos vieram do estado de Minas Gerais, deixaram a cidade de Dona Euzébia, no ano de 1942, para se estabelecer em Presidente Bernardes, no estado de São Paulo. Por serem gente acostumada à lavoura, migraram atraídos pela “febre do café” e resolveram tentar a vida naquela região. Em 1944 nasceu a segunda filha de nove irmãos, minha mãe, Anízia Rosa de Souza. Também tiveram uma infância privada de roupas novas, brinquedos, festas de aniversários, dentre outras coisas. Ela conta que viviam com muita dificuldade financeira, seus brinquedos eram boneca de espiga de milho ou então confeccionados por carretéis de linha. Era minha avó quem costurava a roupa de todos da família. Todos criados num sistema muito rígido e católico. Ao anoitecer, sob a luz da lamparina, a família rezava e iam todos dormir muito cedo, pois levantavam de madrugada. Rádio nem pensar, ouvia-se falar.

Aos 8 anos (1952), minha mãe foi morar com seus avós maternos, na cidade, para estudar. Entre estudo e afazeres domésticos, pouco brincava. De vez em quando ouvia música no rádio do avô, tocava alguns clássicos da época como “Lata d’água” e “Tico-Tico no fubá”. Quando concluiu a 4ª série, seu avô a mandou de volta para casa, devido à situação financeira, ele dizia que não havia necessidade de prosseguir com os estudos e que deveria voltar para ajudar a cuidar da casa e dos outros irmãos. Ela foi educada para os afazeres da casa, casar e servir o marido. O sonho de minha mãe, como os de muitas meninas de sua época, era o de ser professora, e sua grande frustração foi que isso não passou de um sonho.

No início da década de 60, meus avós maternos mudaram-se para Ubiratã, buscando melhores oportunidades numa nova fronteira agrícola. Na mesma época, meus pais se conheceram. Começaram a namorar, à moda antiga. Casaram-se no ano de 1964 e foram morar com os meus avós paternos em Maringá, norte do Paraná. Ficaram por lá por dois meses, mudando-se então para Cianorte, onde minha mãe descobriu que já estava grávida. Nasci em 02 de maio de 1965, com a ajuda de uma parteira, num domingo, às 15 horas e 15 minutos, em casa (XAVIER, 2005, p. 11-14)

E mais esta outra:

Finalmente chegou a hora de começar a escrever o meu memorial, que por algum momento pensei que seria apenas parte do meu trabalho de conclusão de curso, mas não é bem assim.

Escrever o memorial é, para mim, revelar minha intimidade, minhas

angústias, alegrias, tristezas, encantos e desencantos, porém tudo isso, como diz Paulo Freire, “fundado na necessidade ontológica do ser humano: a esperança”. E, é nesta perspectiva que eu considero o memorial não apenas como parte de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), mas sim a oportunidade de tecer uma história através de reflexões, oportunizando a socialização de meus pensamentos e experiências.

Significa também compartilhar vivências e sentir saudade do vivido, já que para isso revisitarei emoções e sentimentos constituintes da minha história de vida, do meu estar sendo no mundo.

Estou me graduando em Pedagogia, após uma longa caminhada em que muitas vezes estive sozinha e tantas outras com pessoas que, de alguma forma, fizeram e fazem parte de uma história de vida, que não sei dizer se é a minha ou de todos os que cruzaram meu caminho, contribuindo para que eu pudesse hoje ser consciente de meus atos, e ajudando a tecer as histórias de outras pessoas. [...]

Sou filha de agricultores nordestinos, de poucos recursos financeiros e muita fé nos céus e no trabalho braçal para subsidiar o sustento de uma família de onze filhos, sendo cinco mulheres e seis homens. Vim de uma cidade de sete mil habitantes, no interior do Rio Grande do Norte, conhecida por Cel João Pessoa, onde o chefe de família conta apenas com ajuda dos céus, que vem em forma de chuva, lembrando que só há duas estações bem definidas no Nordeste (inverno e verão).

Foi neste cenário nordestino que só aos nove anos de idade tive a oportunidade de frequentar pela primeira vez uma sala de aula, na qual a professora tinha pouco mais de dezesseis anos de idade e cuja formação era de primeiro grau incompleto (hoje conhecido como Ensino Fundamental). [...]

Enfim, a conclusão do Ensino Fundamental tornou-se para mim uma grande e inesperada conquista, visto que todos os meus irmãos ficaram no meio do caminho (não concluíram a quarta série). Sendo eu, a sexta filha da família Carvalho e a única a concluir o Ensino Fundamental, tornei-me o orgulho da minha mãe, que falava para suas amigas que eu havia superado suas expectativas. Aquele sonho de ser professora já estava sendo sufocado por outros pensamentos fortemente difundidos pela tendência educacional da época. Influenciada por professores de formação tecnicista, passei a sonhar com uma formação técnica-profissional. Porém, a minha cidade só oferecia a formação de professores (Magistério) e, diante disto, viajei para a capital do Ceará (Fortaleza) em busca do meu novo sonho. Ao chegar nesta grande cidade, embora com uma concepção de mundo ingênua, estava consciente e bem determinada a enfrentar

todas dificuldades e destruir qualquer obstáculo que pudesse atrapalhar o meu sonho: “preparar-me para o mercado de trabalho!”.

[...] permaneci até o término do curso técnico (contabilidade), no ano de 1992. Quanto orgulho, não é que consegui cursar o Ensino Médio na área desejada! Técnico em contabilidade, que ingênua! Achei que estaria preparada para o futuro e, no entanto, hoje sei, me preparei para suprir uma necessidade mercantilista momentânea, que pena! Nesta época, o Brasil passava por uma transição radical, na qual o governo promove mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, partindo para um modelo de desenvolvimento econômico fundado na racionalidade do capitalismo internacional, na qual se enfatizava o planejamento e o desenvolvimento tecnológico. Logo percebi que a conclusão do nível técnico não tinha sustentabilidade no auge de um processo de ajuste da economia do país á exigências da reestruturação global[...]

[...] por força do trabalho do meu esposo, deixamos a cidade de Altamira com destino à cidade de Francisco Beltrão, Paraná, no Sul do país. estes encontros, desencontros, choques culturais e sociais me deixavam confusa, ao mesmo tempo em que ampliavam meus conhecimentos e anseios em relação a uma vida acadêmica nesse momento os meus anseios deixavam de ser movidos pelos sonhos de outrora, agora a gênese era as dificuldades do mundo real e social ao qual eu estava inserida.

Francisco Beltrão-PR colonizada por imigrantes italianos, alemães e outras etnias européias, conservam aliados traços étnicos, evidenciando o desconhecimento da realidade dos nordestinos descendentes da raça negra e da miséria extrema. Logo, não foi difícil perceber as dificuldades locais em reconhecer e aceitar o diferente, com padrões de beleza e com “modus vivendi” dos brasis no Brasil. Tínhamos uma situação contudo, equilibrada, morando em área militar no centro da cidade, as pessoas nos lançavam olhares instigantes, tomavam-nos por diferentes já que meu esposo é cafuzo e, como eu, tem sotaque nordestino.

A confirmação do afirmado veio durante uma aula de língua estrangeira em um cursinho preparatório para o vestibular, um aluno, ironicamente, perguntou ao professor:

– Como fazer para aprender a língua nordestina?

O professor, de forma confiante e sarcástica, respondeu:

– Nada, pois o nordeste não existe lingüisticamente, este nem faz parte do Brasil, é um outro país que fala um português errado, e não se deve aprender o que não serve para nada, além de que seria impossível ensinar o Espanhol para um nordestino, pois os mesmos não têm a capacidade de assimilar uma língua estrangeira.

[...]

Este fato veio contribuir de maneira decisiva para que eu escolhesse uma graduação que me proporcionasse condições teóricas e argumentos sólidos, de modo a compreender a complexidade das engrenagens que é a nossa sociedade e de me fazer reconhecer-me como um ser histórico e social. (CUNHA, 2005, p.12-19)

Nesta empreitada da proposição do Inventário, um tenso, mas enredante desafio se nos impõe para argumentar aquele “ir além do triunfo de si”, ou seja, a questão é: como as histórias de vida, na forma de autobiografias de estudantes de pedagogia, podem contribuir como ação, como pergunta, metodologia e instrumento de pesquisa – e singularmente de uma experiência de escrita – no processo de formação de educadores? Se toda pesquisa nasce de alguma inquietação, renunciando a falácia positivista da imparcialidade e da neutralidade do pesquisador, especialmente na Educação, pensamos ser impossível formular qualquer problematização que seja uma preocupação em abstrato. Toda inquietação que mobiliza a pesquisa, de alguma forma, precisa “cortar a carne”. Eis um exemplo que como isto está corporificado no Inventário de uma de nossas alunas, que fez das nevralgias entre educação e variedades lingüísticas seu tema de investigação:

Nasci e fui criada no interior, num lugarejo chamado Campinha, no município de Corbélia, onde meus pais moram ainda hoje. Essa comunidade na qual cresci, além de ser na zona rural, é formada por muitos descendentes de agricultores alemães e italianos. E aí não é difícil imaginar “como falamos. Como somos”. Isso mesmo: interagíamos (e interagimos) “sem erudição. [Com] a contribuição milionária de todos os erros”, como escreveu o poeta Oswald de Andrade. Falo em “erros” porque somos e falamos diferente da língua legitimada como “cultura”, como padrão, como “a” língua portuguesa. Por isso, muitas vezes, sofri/sofremos zombarias e “correções”, o que foi fazendo com que eu e muitos dos meus familiares e amigos assumíssemos para nós mesmos que falávamos “errado”, mas sobre isso eu conto um pouco mais adiante.... O bom é que pude refletir e desmistificar essa questão na faculdade, direcionando-me, inclusive, a fazer desse tema o meu trabalho de conclusão de curso.[...]

Concluí o Ensino Médio em 1999. No mesmo ano, prestei vestibular para o curso de Letras na Unioeste, porém não fui aprovada. Passados dois anos, convidei o João para prestar vestibular comigo na Faculdade Assis Gurgacz – FAG, em Cascavel. Em 2002, iniciamos o curso de Pedagogia, ansiosos e eufóricos. Tínhamos boas perspectivas para com o curso, e ele não nos decepcionou.[...]

No decorrer dessa caminhada acadêmica, os conhecimentos de senso-comum foram sendo substituídos pelos conhecimentos científicos, em um processo envolvente, mas penoso, de leituras, trabalhos, participação em seminários e muita exigência por parte dos professores.[...]

Notáveis entre tantas, Língua Portuguesa e Produção de Texto, Semiótica e Interpretação de Texto, Introdução à Lingüística e Linguagens e Códigos e Metodologia de Ensino I e II me fascinaram, pois nestas disciplinas pude compreender a linguagem “como um lugar de interação humana [...]”. Como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1991, p.43). Em *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí (1998) diz que a experiência na linguagem é uma experiência espantosa, emitamos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas sem saber como, experimentamos sentidos, significados, significações, emoções, desejos e idéias. A linguagem não é um fenômeno biológico, mas é uma produção humana. Entretanto, ao mesmo tempo, aprendi também que ela – a linguagem – é que produz o homem. Como dizia o professor Jamil Cabral Sierra, somos discurso, isto é, tudo é discurso. As fascinantes discussões acerca da linguagem e do discurso inundaram meu caminho acadêmico. E não há como falar de minha graduação sem citá-las, pois desde o primeiro período essas questões estiveram presentes nesta trajetória, particularmente as problematizações sobre as variedades lingüísticas que tanto despertam minha atenção. Nesse debate, aprendi o que para mim foi fundamental, ou seja,

[...] que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como **a língua portuguesa**. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (GERALDI, 1991, p.44, grifo do autor).

Assim, a emergência das autobiografias se configuram em novas maneiras didático-metodológicas nas quais, frisamos, temos visto interessante, fecundo e original solo para proliferar duas raízes que se tramam: a raiz da formação e a raiz da pesquisa. Dito de outro modo, o Inventário da Produção Acadêmica, com sua chance de experienciar a escrita autobiográfica se traduz, para nós, num elemento de formação de educadores e num elemento de pesquisa. Melhor ainda, mais do que elemento, **alimento** de formação e de pesquisa. Porque o que alimenta é o que mantém vivo, é o que dá força, é o que dá resistência, é o que revigora. Em outras palavras, quando a/o acadêmica/o é chamado a inventariar-se, olhando a si – pela trajetória de sua vida – inundada/o das **experiências de leituras** tidas no

processo de formação, aqui está posto um chamado à/ ao acadêmica/o a (re)inventar-se percebendo-se como constituído e constituinte de uma história social - como sujeito social – e, o que ainda é sedutor para nós, por meio de uma **experiência de escrita** que foge à condenação da repetição, uma vez que não se baixa da internet, não se manda fazer, nem dá para copiar a vida –suas veredas, seus noturnos, suas mazelas, seus gozos – que é de cada um. Tal experiência da escrita autobiográfica é alimento de formação porque, no Inventário, esse escrever permite revisitar/olhar novamente o processo e essa volta é tanto a oportunidade de perceber as contradições quanto é o impulso para gestar um outro sentido ao que está posto, ao que parece estar dado, ou seja, é o impulso para ousar uma outra direção às respostas, às explicações, às vivências tidas. E este é o papel da pesquisa.

Repisando a questão da escrita como, de fato, uma experiência (e não uma papagaiagem) e, portanto, como formação, bem como alargando este entendimento ao exercício da escrita autobiográfica (que pressupõe, obviamente, também um lugar da leitura) partilhamos com Sônia Kramer estas palavras:

Escrever significa aqui interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a, compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. Quando penso na escrita como experiência, refiro-me a situações onde o vivido assume uma dimensão para além do finito, contando-se no texto. O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se (KRAMER, 2001, p.114).

Do ponto de vista das/os acadêmicas/os, o encontro com essa experiência de escrita autobiográfica tem promovido dois sentimentos dicotômicos: ao mesmo tempo em que se seduzem pela sensação de rever a memória, revirar o baú, revisitar a infância, suas delícias e traumas, também assustam-se perante a narrativa novidadeira que consiste em escrever a própria história, processo este no qual implica colocar-se como um ator que interpreta um personagem, revivendo e recompondo emoções, sonhos e, não raro, as dores da existência. Aí, nesse movimento, instaura-se uma escrita que rasura e funde fronteiras que até então pareciam estar tão nitidamente separadas: a da realidade e a da ficção. Entretanto, tão mais profundo, denso, reflexivo e envolvente o texto daquelas/es que conseguem, em seu Inventário, esta simbiose; que conseguem colocar o real vivido (o real deliciado, sofrido, dóido!) transcendendo a mera referencialidade - porque aí reside apenas a escrita-relato – e alcançando a escrita estética, metafórica, com a força da linguagem

que subverte, aquela que para compor – no ato mesmo da composição – (nos) descompõe, desfamiliariza, choca. É isto: provocativamente a escrita para chocar, no seu significado de impactar e no seu significado de envolver o corpo, aquecê-lo, para daí nascer mais vida, outra vida, renovada vida, vida ressignificada.

Aliás, sobre este limite – o do real e o do ficcional – Michel Foucault, em uma entrevista em que fora perguntado sobre o seu papel de historiador, isto é, sobre o trabalho de quem pesquisa e conta os acontecimentos históricos “reais”, sentenciou:

[...] me dou conta que não escrevi mais do que ficções. Não quero, todavia, dizer que esteja fora da verdade. Parece-me que existe a possibilidade de fazer funcionar a ficção na verdade; de induzir efeitos de verdade com um discurso de ficção, e fazer isso de tal maneira que o discurso de verdade suscite, “fabrique” algo que ainda não existe, ou seja, “ficcione” (FOUCAULT, apud LARROSA, 2001, p.133).

Desta formulação de Foucault, queremos apontar, ao menos, duas idéias. Primeiramente, quem sabe as escritas autobiográficas – espécie de literatura histórica da singularidade -, ainda que com toda a sua matéria-prima retirada do “real” vivido, não passem da mais contundente ficção. E tomara que assim o seja, pois a ficção não é a negação da realidade, não é um antônimo da verdade, senão uma realidade/verdade que funciona a partir dos efeitos da linguagem, ou seja, de como foi narrada, contada. Neste viés, há ficção em todo real e em toda a verdade, bem como há realidade e verdade em toda a ficção. Não é a toa que, por isso, reverbera à flor da nossa pele uma música, um filme, um poema... Segunda idéia: o que está em jogo para nós, na dinâmica do Inventário, não é precisamente se a escrita autobiográfica é a vida-verdade ou a vida-ficção, mas como essa relação com o passado, no presente, pode fabricar “algo que ainda não existe”, pode fazer o autobiografista (e seu leitor) ver, a partir de si mesmo, mais do que si mesmo, mais do que uma lembrança muito familiar, muito assentada ou até muito chorosa, contudo muito “auto-satisfeita” – trivial “triunfo de si”! Esse passado narrado, quando mera lembrança-relato, que pouco “sacode” nossa temporalidade presente, mesmo que se assegure ser a mais “pura” realidade/verdade, é uma fraude, pois não podem ser verdadeiras

[...] nem a história nem a literatura histórica que nos dão uma imagem confortável, convencional e não-problemática do passado, nem as que nos dão uma imagem em termos de espetáculo anedótico e trivializado. Tampouco são verdadeiras nem a história nem a literatura histórica que se acomodam demasiadamente bem à experiência dos vencedores. Não são verdadeiras, enfim, nem a história nem a literatura que nos dão uma experiência do passado completamente inofensiva (LARROSA, 2001, p.134).

Inventariar o vivido traduz-se numa invenção de si quando, necessariamente, lateja um olhar de crítica e questionamento de si mesmo e do mundo, produzindo algo de descontinuidade. Esta narrativa do Inventário não está para ser uma continuidade presente do passado contado. É desafio de escrita para desestabilizar a nossa “presentidade”, chacoalhar nossa presença, detonar uma ausência daquele “si” já tão dado para impulsionar um outro sentido em relação a esse si mesmo, um outro sentido desse si mesmo na relação com a alteridade, um outro sentido desse si mesmo com o seu mundo. O Inventário que propomos, nestas veredas, recusa a simples tarefa de lembrança do passado, mas tem a pretensão de configurar-se, como palavreou Jorge Larrosa, “num tipo de contra-memória” (2001, p.136), pois ao recolocar o passado diante do “si”, há de se suspender o próprio passado e o próprio sujeito, interrogando-os/questionando-os, assim como germinando, daí, possibilidades outras de estar sendo. E o que é isto – a possibilidade de metamorfosear-se, de aprender, de ser outro - senão aquilo que chamamos processo de formação e também de motivação da pesquisa?

#### NOTAS

\* José Kuiava, Mestre em Educação pela FGV-RJ, professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

\*\* Jamil Cabral Sierra, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, prof. UFPR.

\*\*\* Juslaine de Fátima Nogueira Wiacek, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá.

<sup>1</sup> Ah, é bom que se diga que isto não significa negar as relações de poder que cercam a educação. Aliás, bem no avesso disto, ter a infância e a juventude na mente e no coração significa, para nós, reafirmar que a educação é visceralmente um ato político.

<sup>2</sup> O termo “idealizadores”, por certo, pode ir no sentido de que temos algum ideal, mas sobremaneira está posto porque assumimos uma ideologia e, por conseguinte, negamos outras.

<sup>3</sup> O tom irônico com que Bourdieu inicia seu escrito é delicioso pela maldade de um intelectual que já viu o mundo escrito de muitas maneiras. Vale a pena (re)ler por inteiro *A ilusão biográfica* de Pierre Bourdieu, artigo publicado como capítulo 13 do livro: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

<sup>4</sup> Isso pode soar estranho e causar mal-estar para determinados leitores. É assunto para outras discussões.

<sup>5</sup> Estamos falando aqui de todas/os as/os nossas/os alunas/os, aproximadamente 40% das/os discentes, que deslocam-se de suas cidades e, diariamente, lançam-se nas rodovias para vir a Cascavel.

<sup>6</sup> Triunfo de si que, aliás, como nos alerta Bourdieu (op. cit.), tem feito o êxtase do mercado editorial (auto)biográfico - e bem ao gosto da linguagem neoliberal.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.183-191.
- CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.139-147.
- CUNHA, Geralda Souza de Carvalho. Como Carvalho. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização Solidária ou um Simulacro**. 2005. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Inventário da Produção Acadêmica) – Curso de Pedagogia, Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, 2005.
- IEVTUCHENKO, Ievguêni. **Autobiografia Precoce**. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Cantadas Literárias).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. In: \_\_\_\_\_. **Serial e Antes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p.143-180.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.105-121.
- LARROSA, Jorge. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.117-138.
- PADILHA, Rozângela Rabel. Sendas de mim: sobre acontecimentos e deslocamentos. In: \_\_\_\_\_. **O discurso de correção lingüística a serviço do projeto de normalização dos sujeitos**. 2005. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Inventário da Produção Acadêmica) – Curso de Pedagogia, Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, 2005.
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- SCHNEIDER, Denise. Sobre Campininha, faculdade e variedades... – minhas memórias. In: \_\_\_\_\_. **“Oh, fulano! Você põhõ fogo na fornaia?” – falando heresias diante do discurso da imaculada língua padrão**. 2005. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Inventário da Produção Acadêmica) – Curso de Pedagogia, Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, 2005.
- TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- XAVIER, Sandra Regina de Moraes. Uma questão de atitude. In: \_\_\_\_\_. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em sala de aula**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Inventário da Produção Acadêmica) – Curso de Pedagogia, Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, 2005.