

NARRATIVAS DE SI COMO “PASSEUR” DE SENTIDO PROTAGONIZANDO A FORMAÇÃO HUMANA DE PROFESSORES

Lúcia Maria Vaz **Peres** – UFPel

Agência Financiadora: CNPq e FAPERGS

Ao final de seu romance intitulado “Sidharta”, o escritor Herman Hesse representa o resultado da aventura ontológica de seu herói na pessoa de um velho *passieur* no rio. Seu amigo de juventude, Govinda, sempre em busca espiritual, não o reconhece e continua a seguir seu mestre. Ele desconhece tudo aquilo que um *passieur* para a “outra margem”, como dizem os sábios orientais, poderia lhe trazer. Nós também, em nosso mundo atormentado, precisamos de *passieurs* entre universos de significados cada vez mais plurais e paradoxais. Há de certo modo hoje, necessidade de descobrir os “*passieurs*” de sentido entre especialistas disciplinares na ordem das ciências da matéria, das ciências da vida e das ciências humanas [...] Precisa-se descobrir então pessoas curiosas, abertas à multirreferencialidade das teorias e das práticas. Ainda mais, somos confrontados com a necessidade duma passagem de sentido entre o universo da racionalidade científica que aumenta o saber e o saber-fazer e aquele da não-racionalidade, que não é uma irracionalidade, aberta ao Conhecimento de si, colocada à luz do dia pela experiência espiritual ou pela experiência artística e poética.

René Barbier, 1994

Um breve diálogo com a epígrafe

Vamos, primeiramente, nos perguntar o que entendemos por sentido em educação? Que mecanismos podem ser utilizados para instaurar a produção de sentido na formação inicial de professores?

Certamente, que o significado da palavra “sentido” é complexo e poderá revelar diferentes posições, de acordo com a epistemologia assumida pelo teórico ao qual nos filiar-mos. Pensamos que uma maneira de aproximar o sentido da educação é fornecida pelo pesquisador em ciências da educação, Bernard Charlot (2000). Ele ao referir-se à “significância”, a partir do filósofo Francis Jacques, reforça a ideia de que um enunciado torna-se significativo, se tem sentido por uma característica de diferença no plano sintático, se ele diz alguma coisa do mundo, remetendo a uma referência no plano semântico. Sobretudo, se ele pode ser entendido numa troca entre interlocutores no plano pragmático da comunicabilidade. Assim, segundo Bernard Charlot: “tem significância aquilo que faz sentido, que diz alguma coisa do mundo e que se troca com os outros” (p.63). Para este autor, o sentido é sempre um enunciado produzido pelas relações de sinais em valores diferenciais num sistema. O sentido sempre faz sentido para alguém, para um sujeito singular, que num

processo de comunicabilidade pode, também, fazer sentido a outros. Este é o motor da pesquisa que ora apresentaremos.

O trabalho de ensino com vistas a um projeto de pesquisa-formação, conforme defendido por Josso (2004) supõe uma educação que, em primeiro lugar, “nutra” (alimente) a bagagem do trajeto formativo e, num outro momento, “conduza para dentro e para fora” os sentidos e as aprendizagens inerentes deste trajeto. O significado “alimentação” pode ser pensado como o “reservatório de saberes” da humanidade (saberes plurais advindos do imaginário humano) a ser transmitido de uma geração à outra através de valores, crenças e intimações do meio.

A exemplo da epígrafe inspirada em René Barbier, a educação aparece como uma “condução para fora de nosso pequeno mundo”, uma orientação sobre o caminho singular da pessoa, concebida como um projeto do indivíduo em direção ao Si e ao outro. Trata-se, então, de um processo de individuação, no sentido junguiano, que engendra uma verdadeira aventura ontológica.

Dos começos...

Este texto propõe-se a refletir e problematizar a pesquisa de caráter longitudinal, resultante do acompanhamento de 08 alunas do curso de Pedagogia, ao longo da formação inicial, cujo foco são as Histórias de Vida em formação, aonde a narrativa das imagens e lembranças da infância constituiu-se em matéria-prima para a construção e a sedimentação de saberes da futura professora¹. A metodologia empregada ancorou-se em um “olhar para si”, fundamentada em Josso (2004) e a formação de “rodas e redes” (WARSCHAUER, 2001) de conversa autoformativa sobre as imagens da infância presentes nos trajetos de formação até a chegada na universidade.

Constatamos que o uso de narrativas como instrumento de ensino e de pesquisa pode anunciar a possibilidade de outros aportes importantes na Formação do Professor, trazendo à luz o que vai pulsando na vida de cada um. O narrar-se se constitui como um dispositivo fundamental – um *passeur*² – para os processos autoformativos ou autoformadores.

¹ Estaremos nos referindo ao gênero feminino, tendo em vista que este texto se refere a uma pesquisa cujo universo é feminino.

² *Passeur* pode-se traduzir como passador ou atravessador, pessoa que atravessa outras de uma margem a outra do rio. Neste texto, preferimos manter o termo original francês como auxiliar do processo de tomada de consciência de si, através das narrativas das imagens da infância.

Outra investigação realizada entre 2000 e 2002 gerou a necessidade de acompanhar todo o processo de formação inicial, para que fosse possível estudar e compreender os efeitos dessas marcas sobre as escolhas das 'aprendizes de professora'. Naquele momento, o intuito principal foi resgatar as imagens da infância que "dormitavam" em cada aprendiz de professora, a partir de uma escrita que permitisse fluir imagens de conteúdos vivenciados; uma psicologia em movimento. Para tal, foram realizados diversos questionamentos sobre o saber infantil: **Quem é a criança? O que é ser criança? Onde está a nossa criança? O que o professor necessita saber sobre a criança?** Estas e outras questões balizaram o início dessa experiência pedagógica e prática de pesquisa. Desse modo, as alunas foram convidadas a revisitar as crianças que foram visibilizando esses conteúdos através de narrativas poéticas. E, assim, refletir sobre a importância da apropriação dessas imagens como "matrizes" detonadoras de um inventário sobre **o que é a criança?**

Na referida pesquisa (2000 e 2002) a preocupação dos estudos voltava-se, principalmente, para a abordagem da antropologia do Imaginário, tendo os símbolos e as imagens da infância como foco principal. No decorrer deste percurso, os estudos de Marie-Christine Josso e seus antecessores (Dominicé, Pineau, Finger e Nóvoa) foram sendo incorporados à interlocução com os estudos do Imaginário.

Segundo contribuições de Josso (2004) e Dominicé (1988, 1990 e 1996), pesquisadores da Universidade de Genebra, a abordagem biográfica constitui-se num processo de investigação/formação de onde emergem as experiências formadoras, as quais advêm das aprendizagens significativas construídas em diferentes momentos.

No campo da Educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, observa-se o desenvolvimento desta temática nos currículos, sobretudo na formação de professores da rede escolar. Como exemplo, citamos o currículo do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Em 2001 foi implantado um novo currículo, com o intuito principal de quebrar com a ordem disciplinar e linear, buscando, através de eixos temáticos, presentes em todos os semestres, o saber vivenciado pelas alunas e alunos aprendizes de professor. Coube ao primeiro semestre a **re-construção da trajetória** educativa, a qual deu origem a este estudo longitudinal.

As Histórias de Vida em formação vistas como um projeto-formativo (JOSSO, 2004) por muito tempo foi ignorada, em especial nos períodos anteriores à década de 1980. Tais estudos advêm de diferentes disciplinas e, portanto, a partir de diferentes pontos de vista. Segundo contribuições da autora citada, em suas obras, em especial em *Experiências de vida e Formação* as Histórias de Vida tornaram-se, há uns vinte anos, um material de pesquisa

muito em voga nas ciências humanas, pois em todos os simpósios, colóquios ou encontros científicos este enfoque tem sido recorrente. Ou seja, parece que está se buscando uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento. Além disso, numerosos procedimentos biográficos foram introduzidos para acompanhar, orientar, suscitar ou facilitar a elaboração dos projetos pessoais de indivíduos em busca de uma orientação ou de uma reorientação profissional. Isso se deve ao fato de pensarmos ser este momento a pedra angular para a futura prática docente, dada a complexidade dos movimentos autoformativos garimpados ao longo destes quatro anos. Sobretudo, o quanto é possível pensar a formação do professor a partir do uso da narrativa de si como fomento de saberes e competências a serem construídos. Isto quer dizer: buscar, nas convergências das motivações, das imagens e dos trajetos vividos, os fomentadores de práticas e de saberes futuros.

Andaimos teóricos

O campo teórico que vem sendo fundante para as análises dos dados advém dos referenciais da Psicologia, da Antropologia, da Pedagogia e da Filosofia do Imaginário: Gilbert Durand (1988), Gaston Bachelard (1988), Carl Gustav Jung (1991) e Marie-Christine Josso (2004), ancorando-se em uma perspectiva de ‘olhar para si’. Nosso intuito é buscar as convergências em termos de representações e símbolos arquetipológicos, presentes nos materiais produzidos pelas alunas. Esses elementos constituem-se nas ‘intimações primeiras’ (BACHELARD, 1988) ou nos ‘matriciamentos’ (PERES, 1999; 2002) que sustentam as intimações seguintes, possivelmente balizadoras da prática da futura professora.

Tais bases investigadas e acompanhadas *pari pasu* podem representar uma porção importante dos alicerces desta formação/construção do Ser-professor. Isso porque a escolha da profissão de pedagoga(o) e os movimentos no percurso desta trajetória de formação estão fundados nos processos vividos na pessoa da aluna ou do aluno que foram; nas modalidades e estratégias de aprendizagem e relações com o outro.

Nosso entendimento é de que no trajeto formativo existem duas modalidades-forças que movimentam os referidos: as centrípetas e as centrífugas. As forças centrípetas referem-se às Histórias de Vida de cada pessoa, às experiências genuínas e formadoras que influenciaram o modo de ver e objetivar o mundo, enquanto as forças centrífugas marcam as mudanças ocorridas ao longo do projeto de formação. Podemos afirmar que, nesta pesquisa, isso foi claramente trabalhado e potencializado como um dispositivo de autoformação.

Segundo Josso (2004), o uso das narrativas nos permite distinguir as experiências que tivemos coletivamente partilhadas e as experiências que tivemos individualmente;

experiências únicas das experiências em série. Desta forma, as experiências nos ajudam a avaliar uma situação e/ou um novo acontecimento. A partir da autora, pensamos que para entendermos tais modalidades-forças e o modo como ocorrem, devemos analisar os seguintes tempos da experiência: quando tivemos a experiência; quando fizemos a experiência e quando refletimos sobre a experiência.

Contextualizaremos o que vem a ser cada um desses tempos, fundamentado nas ideias de Josso (2004), trazendo alguns fragmentos de narrativas das alunas pesquisadas.

Ter experiência refere-se àqueles acontecimentos que tivemos ao longo do trajeto formativo, mesmo sem tê-los provocado, e podemos ficar tão surpresos, de modo que às vezes chegamos a nos referir a eles como sendo um “acidente”, mas que acabaram se tornando significativos, passando a ser uma imagem-lembrança importante.

A seguir apresentaremos alguns fragmentos de algumas das 08 alunas integrantes da pesquisa, assim nomeadas: Hellena, Neti, Sofia, Luiza, Helena, Afrodite, Gabriela e Antônia. O exemplo de Hellena mostra o que estamos problematizando, quando em um dos seus relatos nos diz que lembra ter de ir à missa todos os sábados com a mãe. Diz:

...Eu achava isso muito chato porque queria ficar em casa olhando teve e brincando. Só hoje consigo ver o quanto isso era importante... Vejo que os meus valores foram construídos com base nas coisas que eu escutava e fazia na igreja...

Fazer experiência está ligado aos acontecimentos provocados pelo sujeito. Neste caso, temos o exemplo de Hellena e de Neti

... por isso acredito que acabei vivendo a partir do momento que cortei o cordão umbilical (quando vim morar em Pelotas), foi difícil largar tudo e tentar vida nova, mas ao mesmo tempo foi a melhor coisa que aconteceu, a partir daí pude ser dona de meus passos...(Hellena)

... desde que comecei o curso de Pedagogia, com todas as coisas que tenho estudado e vivenciado, os seminários, os diálogos em sala de aula, os trabalhos em grupo. Todos estes saberes que me foram transmitidos e que me apropriei, foram me tornando uma pessoa mais segura, mais forte, com mais fé na vida. Hoje sei que estou no caminho certo, era tudo o que eu sempre quis. (Neti)

Refletir sobre a experiência, como diz o próprio enunciado, refere-se à reflexão sobre os dois itens anteriores, ou seja, tanto sobre os acontecimentos que não provocamos quanto aos que nós mesmos provocamos. Nas falas a seguir, podemos observar o que as aprendizes de professoras veem pensando e dizendo sobre o vivido

Em um tempo, não muito distante, porém muito diferente do atual, parei para escrever sobre: Afinal, quem penso que sou? Quem penso que estou sendo? E agora paro para pensar nas pessoas, nos lugares, nos acontecimentos, nos sentimentos que de uma certa forma ou de outra contribuíram para a minha construção enquanto SER. Ser este que ri, que chora, que ama o que faz...Hoje, através destes momentos de reflexão, que a pesquisa tem nos proporcionado, posso perceber que as minhas ações de hoje são o reflexo das minhas escolhas do passado, e que a escolha pelo Curso de Pedagogia não foi por acaso... (Sofia)

Digamos que, através do futuro acadêmico, das escolhas pessoais aonde me fez inclinar a minha vida e o que sou, creio que tenha e ainda esteja me “moldando” para ser simplesmente o que sou, porém isto não significa estar sendo ou me tornando o que os outros querem que eu seja. Me vejo através dos meus atos, responsável por mim mesmo, pelo o que virei a ser, pelo que estou sendo, pois é, por meio de reflexões feitas sobre o que já passei, o que estou vivendo, que vou construindo os meus planos para o meu futuro pessoal e profissional... (Luisa)

Nesse sentido, nossas reflexões são fundamentadas, prioritariamente, na análise de duas, das três, dimensões abordadas por Josso (2004): das experiências que tivemos e da apropriação, e do pensar sobre. Queremos dizer: estamos preocupados com o *saber* sobre o *que penso que estou me tornando* a partir da reflexão sobre. Estas têm relação com as que escolhemos e ainda vimos escolhendo, isso como busca de um projeto formativo para se tornar professora.

Apontamentos sobre a metodologia

O enfoque metodológico usado, fundamentado nos estudos de Warschauer (2001), referente à metodologia de seminários e as ‘rodas’ como um elemento aglutinador, foi somado à proposta de Josso (2004). Passamos por quatro etapas, assim organizadas:

1) Apresentação da proposta feita pelo pesquisador/formador e das expectativas por parte do grupo, aonde foram explicitados os interesses de cada uma e a implicação delas na

pesquisa. Nos primeiros encontros com as alunas³ apresentamos a proposta de trabalho e nos dedicamos a escutar quais eram os motivos que haviam motivado a adesão na pesquisa. Nosso objetivo, a partir desse momento, foi desencadear, conjuntamente com as aprendizes de professoras e a equipe da pesquisa, discussões a partir de: a) leituras de si – através da socialização das Histórias de Vida e b) leituras do referencial teórico sob o qual desenvolveríamos a pesquisa – o processo de formação e autoformação.

2) Momento de acordos... Introdução, trocas e negociações, aonde foram explicitadas as necessidades e objetivações referentes à participação de todos no processo. Este se constituiu em partilhada de expectativas sobre o trabalho, momento em que foi elaborado, conjuntamente, um código de ética⁴. Assim explicitados: a) Construir a confiança no e com o grupo; b) ter liberdade para falar no grupo sobre a sua história de vida; c) as memórias e/ou fatos que venham a ser divulgados e/ou publicizados pela pesquisadora e/ou equipe serão nomeadas a partir de um pseudônimo escolhido pelo próprio sujeito pesquisado; 4) os escritos serão sempre submetidos à leitura das pessoas envolvidas; d) procurar registrar por escrito, através de diferentes linguagens, as vivências no grupo; e) entregar uma cópia para a pesquisadora (se desejar); f) não falar sobre o que se passa no grupo fora do grupo, mesmo entre os participantes. A partir do exposto, fica implícito que é vetado falar sobre os acontecimentos com outras pessoas (especialmente colegas).

A construção deste código de ética foi uma atividade pedagógica muito importante, tanto para fortalecer o vínculo entre as integrantes da pesquisa, bem como possibilitou o entendimento sobre o modo como o trabalho se desenvolveria. Refletimos que este momento fez parte do objetivo principal da pesquisa, a qual teve como meta principal o projeto autoformador na convivência compartilhada.

Sabe-se que a convivência em grupo nos apresenta diversos desafios, uma vez que temos que aprender a lidar com o outro, exigindo de nós um olhar mais maduro e sensível frente àquilo que nós espelhamos no outro. Por vezes miramos imagens boas de olhar, em outras vezes nem tanto. Portanto, mais do que julgar aquilo que era dito por e entre elas, tiveram a oportunidade de se encontrarem singular e coletivamente, nas falas de cada uma. Este fato sempre foi ressaltado pelas integrantes da pesquisa como algo positivo, pois a cada narrativa individual o coletivo era mobilizado a (re)visitar os próprios guardados e a refletir

³ No início da pesquisa, contávamos com um total de 13 pessoas, cujo critério foi a adesão voluntária, após o término do Bloco temático, Práticas Educativas I, ministrado no 1º semestre do Curso. Ao final da pesquisa, tínhamos 8 integrantes.

⁴ Este foi formulado pelo grupo, num dos primeiros encontros, no ano de 2006.

sobre o modo como estavam lidando com a própria formação e, também, com a construção dos conhecimentos inerentes à formação de professora.

3) Fase da narrativa oral, momento em que cada uma relatou seu percurso a partir do proposto e tentou re-organizar, pela primeira vez, suas memórias, vivências e sentimentos. Nesse momento, os questionamentos e a escuta foram exercitados, culminando com questões preparatórias à fase da escrita das narrativas.

Ao longo dos quatro anos de pesquisa, diversas dinâmicas foram aplicadas, tanto por parte da Professora coordenadora da pesquisa, quanto por alguns de seus orientandos. Tais como: a) identificações tipo resenha do livro “Quando eu voltar a ser criança”, de Janurz Korzac, na qual foi solicitado que fossem exercitadas a ótica e a vivência de cada uma frente aos aspectos mais relevantes da história; b) confecção de uma Colcha de Retalhos - cada integrante deveria trazer dois retalhos: um que lembrasse a infância e outro que representasse aquilo que gostaríamos de ser no futuro; c) observações de professores em sala de aula – consistia em observar um(a) professor(a) em sala de aula, na tentativa de colocar-se no lugar dele(a) para tentar exercitar a projeção de como fariam se estivessem no seu lugar dele(a)? d) como me tornei o que estou sendo? – esta atividade, proposta já no período final da pesquisa, foi solicitada na perspectiva de traduzir as convergências decorrentes das interações nesses quatro anos. A proposta é a de que, depois de socializada e retrabalhada, resulte na escrita de um capítulo do livro que será o produto principal deste trajeto de pesquisa, onde cada uma das alunas poderá exercitar a autoria sobre o autoconhecimento de si.

Dentre estas atividades, foram também realizadas outras motivadas por mestrand@s e doutorand@s integrantes do Grupo de Pesquisa, liderado pela coordenadora da pesquisa. Como exemplo, citamos: a) retratos de Família; b) revisitando e fotografando o espaço escolar; c) técnica estêncil com imagens de si; d) imagens da corporeidade; e) leituras que me acompanham.

Todas essas dinâmicas apresentavam um objetivo em comum: ser um instrumento desencadeador de diferentes imagens e lembranças de si. Com isso, apostamos num espaço de olhar para o próprio processo de formação a partir de diferentes lentes. Lentes essas que podem revelar reservatórios de imaginários sobre o si e o seu entorno, mostrando que é igualmente importante o saber ser pessoa e profissional.

4) fase do compartilhamento dos escritos com o grupo. Este era o momento de refletir sobre as emoções, pensamentos, relatos etc... Emergidas, contadas e discutidas durante o relato oral. A maior importância desta “etapa” estava na reelaboração do vivido para que o

registro fosse feito bem como o próprio registro, o qual poderá ser relido e “mudar” de sentido ao longo do tempo, conforme o momento que estas alunas estiverem vivendo.

Isso porque ao (re)ler os escritos torna-se possível uma melhor apropriação das experiências autoformadoras vividas ao longo da trajetória, como também, dos *momentos-charneira* (JOSSO, 2004), os quais exerceram influência sobre a escolha pela carreira docente. Nesse sentido, foram realizados encontros mensais com todo o grupo de alunas, que na avaliação delas foram extremamente ricos, uma vez que tinham a possibilidade de compartilhar as experiências com as demais participantes.

O que queremos aqui demarcar é que este percurso metodológico teve como elemento fundamental um projeto como busca e como obra. Ou seja, buscamos estabelecer relações cada vez mais estreitas entre as imagens trazidas pelas protagonistas da pesquisa e as teorias que as ajudassem a pensar sobre.

Nas palavras da Josso (2006)

a recuperação e o inventário dos tipos de aprendizagem e de conhecimento que são iniciados e desenvolvidos ao longo de uma vida revelam-se muito úteis para avaliar aquisições experienciais em termos de competências e de tomadas de consciência por adultos mais ou menos jovens que podem, assim, ver reconhecidos seus saberes da experiência simultaneamente às formações sancionadas pelo diploma que obtiveram.
(p.26)

Cabe ainda ressaltar que entendemos a narrativa como um amplo espectro de dizer-se, a qual pode ser motivada por fotos, diários, cartas, palavras, filmes, poesias, como também algumas técnicas expressivas. Enfim, materiais que possibilitem a experiência com outras formas de sentido, de percepção, que não somente a linguagem direta, cuja origem assenta-se no uso de portfólios, no Bloco temático do 1º semestre (já referido). A esse tipo de linguagem, Durand (1988) chamou de “conhecimento indireto”, uma vez que se constitui em elemento fundador do pensamento simbólico. Dizendo de outro modo, o “conhecimento indireto” é um “recondutor instaurador” de outras linguagens mais amplificadoras, como o símbolo, por exemplo. Acreditamos que o domínio de linguagens indiretas deva permear as competências do ser-professor para que seja possível ao educador trabalhar com aspectos sensíveis existentes em uma sala de aula. Não se limitando aos aspectos técnicos da formação do aluno e dele próprio.

Voltamos aos começos para os dizeres finais

Como em espiral, retomamos algumas questões sobre os começos. Foi dito que a pesquisa aconteceu por adesão. Mas não foi dito que o objeto detonador de aprofundamento foi a confecção do portfólio, referente ao trajeto escolar, nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, a pesquisa, começa com 13 alunas e termina com 08, cujo intuito foi aprofundar desenrolar o material produzido por todas as alunas integrantes do bloco temático Práticas Educativas I, no primeiro semestre de 2006. O que significa que a pesquisa inicia no 2º semestre do ano em curso.

A escrita do portfólio aconteceu como “[...] um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida de cada um e dos momentos–charneira [...]” (JOSSO, 2004, p.64). Ao retomarem o material, através da releitura e re-escrita, percebemos o que Josso salienta: “[...] os dizeres de cada um eram indicadores do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão [...]” (2004, p. 119).

Segundo Passeggi (2002), surge no Brasil, no final dos anos 1970, outra forma de uso das Histórias de Vida sob a forma do memorial, que por sua vez possui duas dimensões: uma dimensão institucional, a qual é utilizada para avaliação de candidatos em concursos; a segunda dimensão é a utilização deste memorial como um espaço subjetivo de reflexão, um espaço para socialização de experiências. É, justamente, esta segunda dimensão que utilizamos nesta pesquisa. As “aprendizes de professora” confeccionaram o seu portfólio (tipo memorial artístico), com o intuito de que, a partir dele, elas pudessem refletir e socializar as experiências e/ou vivências que lhes foram marcantes em sua trajetória escolar. Como afirma (PASSEGGI, 2002, p.74), “As Histórias de Vida, nesse sentido, permitem a observação de como as experiências de transformação vão sendo geradas e compreendidas, e se revelam como um material “perfeito” para apreender os segredos da historicidade do sujeito”.

Através dos relatos, observou-se que nas trajetórias destas aprendizes de professora estão subsumidos alguns núcleos simbólicos, sendo eles coletivos e individuais. **Os núcleos individuais** encontrados foram: ideia de predestinação / fracasso como foco na vida; a escola como palco para novas experiências; tendência heróica. E como **núcleos coletivos** foram: o grupo como um dispositivo de autoconhecimento, valorização do subjetivo e do objetivo na autoformação e importância do professor na história de vida dos alunos. As alunas nos dizem que:

Na primeira série, o que me marcou foi a falsa promessa feita pela professora, que prometeu voltar à escola e nunca mais apareceu. Acredito que este fato me tornou uma aluna tímida com relação ao meu comportamento voltado às professoras das séries seguintes. (Luisa)

Também vou falar um pouco da professora Jacira de história. Acho que foi na 7ª série[...] a minha irmã estava de aniversário, aí as colegas falaram para a professora que tínhamos que cantar os parabéns. Eu falei: - Ela está ficando (mais velha) um ano mais velha.[...] A professora tirou os óculos do rosto e disse: Todos nós sempre ficamos mais velhos, ninguém fica mais novo, a cada dia que passa ficamos mais velhos, etc... Bem, como a professora falou isso tudo me olhando eu queria morrer, sentia a minha pele queimar, que comentário infeliz eu fui fazer! Aí eu passei a ter muito receio dessa professora, eu tinha medo de falar qualquer coisa e ela me passar outro sermão. (Neti)

Um menino chegou para mim e disse assim: “Eu não quero passar”. E a gente perguntou: ”Mas porque não quer passar? Todo mundo quer passar”. Ele disse: “Eu não quero passar porque eu não gosto da professora do 2º ano”. Poxa, saber assim, que algum dia um aluno pode dizer isso de mim. Ah! Aquilo dói. Dá vontade de mudar isso. (Afrodity)

Estes fragmentos resultam das representações sobre ser professor que habitam o imaginário destas alunas, e este imaginário revela-se através das crenças, valores, dos nossos sonhos, dos significados atribuídos aos fatos. Sendo assim, a narrativa como *passeur*, possibilitou que cada um atribuísse o significado de acordo com as suas experiências de vida, como pudemos evidenciar nas falas mencionadas acima, em que percebemos o quanto @s professor@s exercem influência na vida de seus alunos.

Percebe-se que a relação entre professor-aluno é muito mais complexa do que, muitas vezes, podemos imaginar. Por isso, seria importante que os educadores tomassem consciência do lugar que eles ocupam perante os alunos. E isso não se refere, apenas, ao modo como ensinam os conteúdos do currículo. Mas, sobretudo, pela representação simbólica que o aluno projeta e constrói sobre ele como exemplo a ser seguido. Situação esta que pode acabar interferindo não só no aspecto cognitivo de seus alunos, mas também na construção de seus repertórios. Nesse sentido, Pimenta (1999) afirma que: “a construção do ser professor inicia antes de nos inserirmos num processo formal de ensino, temos representações do que seja um

professor, uma escola, uma aula e essas imagens compõem os saberes que serão utilizados na atuação profissional”. (p.262)

Concordando com a autora; pensamos o imaginário como uma força afetiva com suas raízes na infância e que, também, pode se constituir em impulso para apropriação dos futuros saberes. Nessa perspectiva, como futuras educadoras, poderão oportunizar aos alunos momentos para visibilizar e valorizar as várias experiências ao longo de suas vidas, com o objetivo de atribuir sentido ao que aprendem. Com isso, os conteúdos escolares poderão ser um dos caminhos para suas ações na sociedade. Ao ter consciência disso e, sobretudo, colocar em prática, @s professor@s poderão (re)pensar o modo como estão construindo a sua prática pedagógica, tendo a possibilidade de apresentar aos alunos outra visão a respeito do ensino/aprendizagem.

É neste sentido que as narrativas biográficas podem ser entendidas como “biografias educativas”, segundo a interpretação de Josso (2004), pois permitem que estas alunas possam refletir sobre o passado para, assim, proporem novas ações, tanto no presente, quanto no futuro. Deste modo, percebemos os relatos autobiográficos como sendo um fértil material para uma melhor compreensão sobre o modo como vamos construindo a nossa docência.

A escolha por mapear estas experiências autoformadoras vem da necessidade de estabelecer formas para o entendimento de um fenômeno que é cultural, coletivo e individual. Considerando os símbolos como forças motrizes e propulsoras da cultura e dos sujeitos, assim como configuradoras das formas de ser e estar no mundo, o trabalho prioriza, através da metodologia da *imaginação ativa* (JUNG, 1991) e *imaginação simbólica* (Durand, 1988), registrar as produções espontâneas criativas advindas do inconsciente e lhes propor formas, através de uma análise que seja mais uma proposta de narrativa do que uma redução interpretativa.

Apostamos neste caminho no qual aprendemos a pesquisar e a nos pesquisar, percebendo que as narrativas não devolverão o tempo infantil, mas podem manter “vivas” as imagens que nos foram marcantes, como potencializadoras de “novos” e outros movimentos.

... A produção da subjetividade responde a uma espécie de orquestração de forças, visíveis e invisíveis, que compõem o mundo do sujeito. Quero dizer que aquilo que sou agora é uma forma que resulta de uma certa combinação de traços produzidos e/ou acumulados em minha vida...” (PEREIRA, 1996, p.15).

No início deste texto, perguntávamo-nos o que entendemos por sentido em educação? E, também, que mecanismos podem ser utilizados para instaurar a produção de sentido na formação inicial de professores? A estas perguntas respondemos, temporariamente, que um dos diversos caminhos possíveis seja a valorização das Histórias de Vida de cada educando, realizando um trabalho diferenciado que leve em conta a singularidade de cada um, com vistas à organização do coletivo. Contudo, o que está em jogo neste conhecimento de si não é apenas a capacidade de compreender que nos formamos através de um conjunto de experiências, mas sim a possibilidade de tomar consciência de que este reconhecimento de si como sujeito permite à pessoa ter outra visão sobre o seu itinerário de vida.

Com estes pressupostos, percebe-se como as narrativas e Histórias de Vida ganham importância na implementação deste que seria um novo modo de compreensão dos fenômenos. Segundo Cunha (1998) a análise desses relatos “mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros” (p. 39). Por levar em conta o caráter emocional, além do técnico, a razão sensível propõe esse olhar com uma ambivalência compositiva da união de pares (ou mais do que pares) opostos e complementares. É na complexidade das situações que se analisa e se reconstrói o fato: ao se narrar a pessoa cria e reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Para a autora, “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (idem). Esse espírito de mutação e complexidade é aquilo que Bachelard (1978) propõe com a noção de razão aberta, uma imaginação sem idéia *a priori* que aprisiona os dados. O *cogito* puro separa e aquilo que deveria estar unido: o sujeito do objeto. Essa imaginação, tal como Bachelard a concebe, inventa um espírito novo, porque para ele nada é dado, tudo é construído. Assim, com o conhecimento de si e dos outros, insinua-se aproximações inovadoras à pesquisa educacional e à formação de professores. Essa forma de pesquisa se caracteriza pela intencionalidade de realizar re-configurações de saberes, onde realidade e imaginação, sujeito e objeto, teoria e prática se tornem uma só possibilidade.

Finalmente, desejamos ressaltar que as narrativas das imagens da infância como *passeur*, além dos muitos sentidos ressignificados, possibilitaram uma tomada de consciência das lembranças e imagens de professoras que tiveram e que, por certo, sensibilizarão este ponto de vista na prática futura, aumentando as possibilidades de ação frente aos “percalços” que a diversidade de realidades e Histórias de Vidas, que são postas como iguais dentro da escola, reunidas causam. Daí porque Josso refere-se a este tipo de abordagem como pesquisa-formação.

Fazendo uma analogia ao que propõe Josso (2006) a partir do arquétipo do condutor (na mitologia egípcia era representado por Caron, o condutor de almas entre o mundo dos vivos e dos mortos), transferimos o termo à ideia de *passreur*. Além disso, são muito próximas as relações entre o formador-condutor, segundo a autora, com as narrativas de si e o imaginário. Este como reservatório ou lago existencial, parafraseando Machado da Silva (2004) –, que vai conduzindo estas aprendizagens pelos campos da educação. Assim, evitando reduzir o que tão bem explica Josso a respeito de tal analogia, concluo com as suas próprias palavras.

O arquétipo de um formador que inscreve sua ação numa pedagogia do acompanhamento da formação é o do condutor [...] Onde você quer ir? Diz o condutor. Qual o seu pedido hoje? Qual será o seu pedido para amanhã? Quais são seus motivos, necessidades, desejos? Como você sabe que fez uma boa escolha ao vir aqui? Você tem critérios? O que você espera de mim? O que lhe faz pensar que eu sou a pessoa adequada? Pelo que você quer começar? O que você quer fazer? Etc. Apenas se essas questões forem trabalhadas, o formador pode dizer: aqui está o ponto do caminho que conheço nesse pedaço de rota e aqui estão os meios que coloco a sua disposição para lhe ajudar a fazer esse caminho [...] **a história de um ser humano em devir – eis a tarefa a que se propõe o formador-condutor ou o professor-condutor respondendo à demanda de formação que lhe é dirigida implícita ou explicitamente.** O formador-condutor acompanha um caminho que ele não conhece previamente, mas ele possui um “saber-fazer” e conhecimentos que o ajudam nessa exploração de uma “terra incógnita”. **A formação torna-se assim busca e obra** (JOSSO, 2006, p.31) (grifos meus).

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*).

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. EM ABERTO, Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar., 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição paradigmática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Os relatos de Histórias de Vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de ABRAHÃO, Maria Helena Menna B.

(orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da Personalidade**. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

MACHADO DA SILVA, Juremir. *As tecnologias do imaginário*. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 2004.

PASSEGI, Maria da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. ODISSÉIA, Natal, v.9, n13-14, p65-75, 2002.

PEREIRA, Marcos Vilela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo, PUC, 1996. (Tese de doutorado)

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1999.

_____. (org.). **IMAGENS DA INFÂNCIA. A poética da aprendiz de professora**. Pelotas: Editora da UFPEL (livro eletrônico – CD-ROOM) 2002. v. 200. 18 p.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: GAUTHIER, Clermont et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.