

Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si

(Self)Trainers movements through oneself research and writing

LÚCIA MARIA VAZ PERES*



RESUMO – O texto tem como intuito visibilizar alguns fragmentos referentes ao processo (auto)formativo da pessoa na pesquisadora, implicada na pesquisa e na escrita de si. Numa espécie de exercício hermenêutico de si e do outro, o texto vai mostrando os processos pelos quais nos tornamos o que somos e como vamos sendo, a partir dos estudos das histórias de vida em formação, com alguns aportes do imaginário. As problematizações aparecem num duplo movimento: Por que pesquisamos? O que pesquisamos? Desse modo, vai compondo os achados da pesquisa história de vida em formação, realizada com oito alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, no período de quatro anos, para mostrar as matrizes existenciais e simbólicas que regem as escolhas profissionais.

Palavras-chave – histórias de vida; formação; imaginário; escolhas profissionais

ABSTRACT – This text has the intention to enlighten some fragments of the proceedings on researcher (self) education, involved in research and writing about herself. In a kind of hermeneutic exercise of self and others, the text will show the processes of how we become what we are and how we are being, from the studies of life histories in formation, with some contributions from the imaginary. The questions are displayed in a double movement: why we research? What we research? Thus, we will compose the research findings of life history research, carried out with eight students in the School of Education, during four years, at the Federal University of Pelotas, to show the existential and symbolic matrices which conduct the professional choices.

Keywords – life stories; training; imagery; career choices

Quem quer que sejas: *deixa tua alcova,*
Da qual já *sabes tudo o que desejas;*
Teu lar na tarde, longe se renova,
Quem quer que sejas.

Com teus olhos exaustos, que ainda acusto
Entre os gastos umbrais logram passar,
Ergues inteira a sombra dum arbusto
Posto ante o céu – esguio, singular.

E tens já pronto o mundo: estranho assim
Como palavra que amadurecesse
No silêncio, e que o teu olhar esquece
Quando lhe captas o sentido enfim...

Rainer Maria Rilke
[grifos do autor]

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS, Brasil) e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS, Brasil). *E-mail:* <lvperes@terra.com.br>.
Artigo recebido em janeiro e aprovado em março 2011.

O presente texto possui duplo objetivo: visibilizar alguns fragmentos referentes ao meu processo (auto) formativo e socializar a pesquisa realizada sob minha coordenação, intitulada: *Garimpando imagens, memórias, representações e arquétipos de alunas em formação inicial do Curso de Pedagogia, da UFPel: um estudo longitudinal (2006/2009)*.¹

Através de ditos e sentidos em mim guardados, descreverei e problematizarei alguns aspectos sobre o vivido nessas duas experiências implicadas, ou seja, por que penso que pesquiso o que pesquiso? Que ministério teria sido esse de acompanhar a história de vida em formação de oito alunas do Curso de Pedagogia no período de quatro anos?

1 POR QUE PENSO QUE PESQUISO O QUE PESQUISO?

Essa é uma pergunta que sempre me acompanha, desde meu doutoramento (PERES, 1999). Naquele momento, cunhei o conceito de *matriciamento* aplicado ao campo da formação docente, com o intuito de mostrar que somos movidos por forças das quais ainda não nos tornamos conscientes.² Atualmente, venho aprofundando-o, com o intuito de problematizar as matrizes existenciais e simbólicas que regem as escolhas profissionais. Em linhas gerais, o conceito de *matriciamento* refere-se aos conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas e projetos de vida (JOSSO, 2004).

Inicialmente, esse conceito foi forjado com base na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (1989). Em sua matriz, ele trazia a potencialidade simbólica das imagens arquetípicas como fundadoras das escolhas pessoais e profissionais,

[...] deixando marcas tipo hologramas que podem matriciar as futuras reações. Logo, todas as ações posteriores dependem da cadeia destes como um complexo conectado entre si, lembrando que a produção individual *soma-se à representação do Imaginário enquanto “capital cultural humano”* (PERES, 1999, p. 37) [grifos do autor].

Atualmente, venho problematizando-o à luz dos estudos (auto)biográficos preconizados pela pesquisadora suíça Marie-Christine Josso (2004), no que se refere às histórias de vida em formação, e pela noção de biografização proposta por Christine Delory-Momberger (2008). A partir dessas autoras, venho refletindo sobre esse conceito como sendo originário, também, dos aspectos cognitivos e sócio-históricos, pelos quais nos apropriamos de mundos sociais preexistentes e damos continuidade à sua construção.

Sendo assim, *penso que pesquiso o que pesquiso*, porque desde... Não sei quando isso começou... Aprendi que é preciso manter um pé nas coisas sutis do mundo que nos afeta – as intuições primeiras – e o outro, ancorado na objetividade, para dar conta destas em direção ao mundo dos saberes científicos – as problematizações teóricas. Os dois pés precisam manter um mesmo ritmo para unirem a pessoa e o pesquisador, pois quem produz o sentido são as intimações da pessoa revestida do profissional que a habita, e vice-versa. No meu caso, falo da professora-pesquisadora, sempre implicada com seu objeto de estudo. Assumo esse direcionamento sintonizada com as ideias de Dominicé (2008, p. 44), ao ressaltar que “as escolhas operadas no curso de uma história de vida estão sempre inscritas em processos de forte implicação pessoal”.

Meu processo de constituição como professora-pesquisadora apoiou-se em estudos que foram da epistemologia psicogenética até as histórias de vida, com vistas à formação existencial. Nesse processo, fui entretendo teorias e epistemologias que me levaram a entender que o ser humano é, fundamentalmente, um “animal simbólico”, ideia que Ernst Cassirer (1994) já havia proposto no âmbito da Antropologia.

Traduzindo tal premissa para pensar a formação inicial de professores, penso que ela aposte numa formação capaz de ultrapassar a instância meramente cognitiva e mensurável para superar as dualidades existentes entre o conhecimento sensível e conhecimento científico, ou seja, das valorizações do que é da ordem das exterioridades em detrimento das interioridades. Isso tudo tendo em vista que sujeitos em processo de formação, neste caso formação inicial de professores, possam valorizar as biografias transformadas com o conhecimento acumulado. Com isso, apostei na emergência de um novo Eu como possibilidade de apontar para um novo Outro. Podemos dizer que “a pesquisa (auto)biográfica superou a ideia de um mero modismo e de ‘ilusão biográfica’” (PASSEGGI, 2010, p. 109-110). A autora está reforçada nos estudos de Nóvoa, um dos principais representantes das histórias de vida em formação, quando o autor salienta que as dimensões dessa modalidade de pesquisa vão continuar causando “reviravoltas curiosas” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Portanto, minha inserção nesse campo de pesquisa tem dupla implicação: a) por estarem amalgamados o pessoal no profissional, onde também me coloquei como pessoa em processo de novos projetos como busca e obra (JOSSO, 2004); b) pelo investimento subjetivo que cada sujeito sob investigação procurou convocar no decurso da pesquisa, tendo como dinâmica (auto)formativa a narrativa refletida da experiência singular.

Não sei exatamente *porque pesquiso o que pesquiso*, mas o mais importante talvez sejam os movimentos que daí decorreram e das perguntas que continuam

em meu pensar, fazendo-me cada vez mais apaixonada pelas palavras que dançam em mim. A exemplo da ideia enunciada por uma criança³ de seis anos, no momento em que começava a descobrir a potência das palavras. O enunciado é mais ou menos assim: “as letras falam comigo na minha cabeça, e eu nem preciso ler em voz alta”. Mas, ao contrário da menina, como professora-pesquisadora pertencente ao *locus* acadêmico, algumas dessas palavras necessitam soar em voz alta, em forma de escrita.

Como no poema inicial de Rilke (2007), intitulado “Iniciação”, o que importa é deixar as alcovas que muitas vezes não nos permitem olhar para o nosso entorno. Talvez, tenha sido essa a grande meta da professora/pesquisadora com a sua pesquisa *Garimpando, imagens, memórias... movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si*. Utilizo-me das palavras e das questões que estão em minha cabeça como “desculpa ou como mote”, na tentativa de traduzir em ditos e sentidos o *quantum* do que ficou impresso na minha história de formadora de formadores.

Um desses impressos parece ser o ganho de que ajudar o outro a deixar sua alcova para dar conta de adentrar naquilo que pensa já saber e desejar é, também, um processo (auto)formativo para quem o provoca; característica das abordagens que têm a história de vida como o próprio percurso de (auto)formação (NÓVOA; FINGER, 2010). Isso é o que venho aprendendo com os mestres (John Dewey, Marie-Christine Josso, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, António Nóvoa, só para citar alguns) que nos antecederam numa tarefa que não é tão nova (data desde a década de 80, na Europa), mas que, ainda hoje, é pouco conhecida como objeto de investigação-formação nos cursos de formação inicial de professores.

A partir da paráfrase do poema de Rilke, penso que o aqui descrito será como fazer um exercício (auto)formador com as oito alunas e comigo mesma, exercitando a palavra sobre si e a escrita de si, na perspectiva do autoconhecimento, para captar o sentido daquilo que nos habita e nos é tão próximo, e que, não raras vezes, está tão longe e intocável: *Como estamos nos tornando o que estamos sendo?*

No percurso da minha vida e na minha história de formação, sempre apostei no investimento de apropriar-me do lugar ocupado neste mundo e de refletir sobre o que fazemos neste lugar que ocupamos; em outras palavras, refletir constantemente sobre o nosso ser/estar no mundo. De algum modo, essa também foi a tônica da pesquisa, na medida em que sempre socializava com as alunas os achados sobre o que eu podia visibilizar.

Com isso, ressalto a minha opção e meu ponto de vista na vida e na profissão: opto pelo olhar, para dentro e para fora, para sentir e discernir sobre o que é essencial no

percurso de (auto)formação e no convívio com os demais. Entretanto, isso não é decorrente de uma ação simples e linear, mas de imensas e profundas complexidades, seja pelas demandas decorrentes das lições que daí advém, seja por aquilo que o meio vem me oferecendo, seja, ainda, pelas interações pessoais e profissionais que venho buscando ou que me buscaram. Segundo a pesquisadora Marie-Christine Josso (2004), todo o ser humano passa por quatro buscas: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido. Sintonizada com essa ideia, apresento recortes das buscas que se tornaram obra até aqui.

Em 1977, eu chegava na cidade de Pelotas em busca do novo... Nascida no interior de Pinheiro Machado, RS, e “crescida” em Bagé, trazia em minha bagagem muitas expectativas. O grande sonho era adquirir minha independência por meio do trabalho e ser uma boa psicóloga. Assim eu comecei! Mas, por formação, tornei-me pedagoga e psicopedagoga.

Meu ingresso no “mundo escolar”, como profissional, foi através de uma “atitude caseira”. Uma amiga, coordenadora de uma escola de excepcionais, olhou para mim e disse: – Tens jeito para a turma que está precisando de professor. Assim foi a minha “iniciação” neste mundo escolar tão complexo e assim tive meu primeiro emprego na cidade de Pelotas. Esse primeiro ensaio com crianças ditas “excepcionais” serviu de base para toda a minha vida futura. Foram momentos de grandes descobertas pessoais e profissionais, que culminaram no meu trabalho de dissertação, publicado no livro intitulado *Significando o não-aprender* (PERES, 1996). Naquele momento, a dissertação foi um desafio que encorajou a arriscar, buscar outro olhar para questões tão familiares e paradoxalmente tão estranhas a mim, apesar da experiência de doze anos como professora (1978-1983), supervisora de classes especiais (1983-1986) e depois psicopedagoga (1985-1990).

Em 1989, ingressei na Universidade Federal de Pelotas onde permaneço até hoje. Como docente, o não aprender continuava a ser motivo de questionamentos e reflexões. Minhas questões se direcionam na concepção de que o ser humano constitui-se, interiormente, numa totalidade dinâmica capaz de autorregular-se, a partir de interações positivas. Aos poucos, foi delineando-se a necessidade de se pensar a formação inicial de professores, a partir de uma visão menos dogmática; portanto, mais alargada e aprofundada a respeito do ofício de ser professor.

Minha trajetória como sujeito no mundo do conhecimento sempre me apontou que ser é fazer e criar! Eu sabia, entretanto, que nossa existência não depende unicamente da vontade própria, porque o nosso fazer e criar depende, em grande parte, do inconsciente e de uma trama de relações exógenas, tão complexa quanto difícil. Tal complexidade situa-se numa rede tão tênue

quanto invisível, situada aqui, lá e acolá... Mas, apesar de tudo, muito depende do sentido ou significado segundo o qual aprendemos, reproduzimos e criamos ou, em outras palavras, do sentido segundo o qual vivemos. Os “não sei”, talvez, devam ser concebidos como chances (fontes) para desafiar nosso saber e “verdade”, e não para catalogar possíveis dificuldades. Penso que essa concepção de sujeito tem me auxiliado a administrar minhas dificuldades e diferenças com os meus pares profissionais e pessoais. Esse também é um jeito pelo qual vou construindo meus objetos de conhecimento e de pesquisa.

Percebo, cada dia mais, que fazemos parte do infinito macrocosmo, universo com suas complexidades. Estamos num mundo de reconstruções caóticas, cuja ordem pressupõe a desordem. O reflexo disso tudo acontece no microcosmo de nossas subjetividades, nas relações e nos “novos/velhos” jeitos de ser, pensar, que acabam criando e revisando paradigmas científicos, muitas vezes, “a cabresto” de revoluções sociais: objetos acessados pela vida de hoje, diferentemente de ontem, dos nossos pais e avós.

Diante do exposto, penso que, alavancando outras possibilidades para pensar as experiências (auto) formadoras, podemos dizer, com Josso (2007), que o acompanhamento da formação é o do condutor. Nesta perspectiva, a de formador-condutor, caberia perguntar ao formando: Aonde você quer ir? Qual o seu projeto hoje? Quais são seus motivos, necessidades, desejos? Como você sabe que fez uma boa escolha ao vir aqui? O que você espera de mim? Pelo que você quer começar?

Espera-se que tenhamos sabido exercitar tais questionamentos e reconhecer que estamos no ponto do caminho em que conhecemos esse pedaço de rota. Assim, tais problematizações sobre os projetos de cada um podem ser os meios que colocamos à disposição dos alunos e alunas em processo de autoconhecimento para lhes ajudar a fazerem o próprio caminho. A história de um ser humano em devir, segundo Josso (2007), é 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.

2 QUE MINISTÉRIO TERIA SIDO ESSE DE ACOMPANHAR A HISTÓRIA DE VIDA EM FORMAÇÃO DE OITO ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE QUATRO ANOS?

Talvez por ser uma formadora-condutora, delas e de mim mesma, a partir de uma pesquisa que teve como intuito epistemológico a investigação-formação (NÓVOA; FINGER, 2010). Por certo, um sentimento acompanhou-me no decurso desses quatro anos: o de pensar a

necessidade de chegar mais próximo do que sustenta a “ponta do iceberg”. Nesse caso, buscar saber as “bases” que fundaram o projeto de formação dessas aprendizes de professoras; das “intimações primeiras” (BACHELARD, 1998); dos “matriciamentos” (PERES, 1999, 2004), ou seja, a busca de sentido acerca dos saberes pessoais que vêm sustentando a formação das competências e do saber fazer na formação inicial de professores.

Esse não é um enfoque recente. A partir dos anos 80, começa um grande movimento nos estudos direcionados à formação de professores, deslocando a centralidade das teorias e práticas pedagógicas para a mudança de eixo e de concepções,⁴ as quais se caracterizam pela valorização da experiência de vida do sujeito (professor). É, então, a partir do final desta década, que os professores vão se conscientizando acerca do repertório de um saber docente que lhes pertence por ofício. A experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência no meio de outros saberes.

Esse movimento toma força nos anos 90, de acordo com as injunções que marcam a conjuntura histórico-social, política e econômica desse período. Os docentes vão sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis. Anuncia-se um período de ressignificação da voz dos professores, os quais passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito, proliferando-se os métodos (auto)biográficos. Dentre os autores fundamentais para tal virada, podemos citar António Nóvoa, Mathias Finger, Franco Ferraroti, Pierre Dominicé, Michael Hubermann, Ivor Goodson e Marie-Christine Josso, dentre outros.

Esses autores plantaram a semente fecunda, até os dias atuais, sobre o uso das histórias de vida e de narrativas autobiográficas como alternativas que possibilitam formar o indivíduo a partir da tomada de consciência de si e da história de seu tempo. Desse modo, permitem uma conjunção da história de sua vida com o seu fazer pedagógico e, por consequência, a construção da autoria. Isso porque as narrativas autobiográficas, além de estarem inseridas num contexto social e histórico, podem visibilizar escolhas e opções que vão dando forma à construção pessoal e profissional do sujeito.

Os estudos de Nóvoa (1992) mostram que a produção de práticas educativas eficazes somente surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e (auto)formação. É nessa medida que um processo de formação continuada pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor, como agente do processo de formação, e a escola, como o local onde tal formação acontece.

Influenciada por esses estudos e também pelas perspectivas que trilhamos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/FAE/UFPel), pensamos que tal abordagem devesse adentrar nos cursos de formação inicial. A primeira experiência por mim realizada foi com estudantes do Curso de Pedagogia, em 2000, com o objetivo de levar as alunas a se conhecerem e a conhecerem a própria história: em cada uma, há uma história singular e coletiva que se entrelaça com a história do outro. Naquele momento, constatamos que o uso de narrativas como instrumento de ensino e de pesquisa poderia anunciar a possibilidade de outros aportes importantes na formação inicial de professores, trazendo à luz o que pulsa na vida de cada um.

As histórias de vida em formação, vistas como um projeto-formativo (JOSSO, 2004) ou investigação-formação (NÓVOA; FINGER, 2010), por muito tempo foram ignoradas, em especial nos períodos anteriores à década de 1980. Tais estudos advêm de diferentes disciplinas; 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, esse enfoque é recorrente, ou seja, parece que se busca 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 (auto)formativos garimpados ao longo desses 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. Isso quer dizer: buscar, nas convergências das motivações, das imagens e dos trajetos vividos, os fomentadores de práticas e de saberes futuros.

Muitos aspectos referentes às descobertas poderiam aqui ser problematizados, mas não é o intuito deste texto. O que desejo ressaltar é o fato de que, na medida em que o sujeito pensa sobre si, muitos aspectos do vivido podem vir à tona para contribuir com o processo de formação posterior. De algum modo, esse foi o movimento de olhar além das alcovas. Exemplifico com a narrativa de Sofia⁵ quando ouviu a seguinte pergunta: *Como pensas que estás te tornando o que estás sendo?* Ela respondeu:

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 [...] 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 [...].

Essa assertiva lembra-nos das perguntas que Josso (2004, 2010) faz frequentemente em suas obras: “Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?”

Sabe-se que a palavra formação contém uma dificuldade semântica e epistemológica: semântica, por designar tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal como o respectivo resultado; epistemológica, por tratar de pontos de vistas teóricos que vão tentar dar conta, da melhor forma possível, do que vem a ser efetivamente formação. No entanto, não existe a mais certa, mas sim filiações que fazemos a partir de nossas próprias histórias. Aprecio a ideia anunciada por Dominicé (2010, p. 95), inspirada em Jean Paul Sartre, quando afirma o seguinte:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização no decurso do qual à forma que damos a nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade [grifos do autor].

Talvez seja esse o exercício que Laura fez ao dizer:

Hoje, entendo coisas, assim... coisas que eu via na minha infância, na minha juventude, depois que eu comecei a fazer minhas escritas eu vejo com outros olhos. Eu sempre te disse... que achava que eu tinha sido uma criança completamente infeliz e hoje eu vejo, assim, que eu fui muito feliz na minha infância, muito feliz mesmo. Olhando para trás eu vejo como a gente conseguia usar a imaginação e driblar toda aquela falta de recurso que a gente tinha... a pobreza, a falta de não ter tido, por exemplo, brinquedos, fez com que a gente usasse a imaginação para fazer as coisas, para inventar, tanto que eu estou montando para um professor brinquedos da infância.

Através das narrativas orais e escritas, pode observar-se que, nas trajetórias dessas 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 heroica.* Os núcleos coletivos foram: *grupo como um dispositivo de autoconhecimento; valorização do subjetivo e do objetivo na (auto)formação; a importância do professor na história de vida dos alunos.*

As alunas⁶ 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 esse 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).

Tais fragmentos resultam das representações sobre o que é ser professor que habitam o imaginário dessas alunas, revelado através das crenças, valores, dos nossos sonhos, dos significados atribuídos aos fatos. Sendo assim, o ir e vir em busca de um projeto de (auto)formação pode passar pelo trabalho com histórias de vida na perspectiva da biografia educativa. Pensamos que esta abordagem permite que cada um atribua o sentido do vivido de acordo com as suas experiências refletidas.

Das vivências na pesquisa, mediante diferentes procedimentos, como portfólios, técnicas expressivas, entrevistas abertas, fotografias familiares e escolares, finalizamos com uma escrita sobre como as alunas se tornaram o que estão sendo. Essa produção foi socializada à comunidade acadêmica, num evento realizado em janeiro de 2010, em que também participaram professoras/pesquisadoras relacionadas ao tema.⁷ Então, surgiu o desejo de materializar tais aprendizagens, as delas e as nossas, na forma de um livro, sobretudo, por entendermos que a escrita sobre a prática pode ser o caminho para a autoria, uma vez que esta é uma das formas de ressignificação do mundo das professoras, na perspectiva de que “[...] o ingrediente que vem faltando é a voz do professor” (GOODSON, 1992, p. 69). Assim, ao escrever, elas podem valorizar suas histórias e suas práticas, além de compreender suas representações e o imaginário que circula individual e coletivamente.

Como afirmam Peres e Kurek (2008, p. 4-5):

O Imaginário nos mostra como é possível identificar os embriões de possibilidades, introduzir o sentimento no processo educacional [...] com o “intuito” de considerar e trazer o aluno, com tudo o que ele é, sua história de vida, seus aspectos emocionais, intelectuais, sem julgamentos, “contando” a coisa como ela é. Trata-se de despertar a imaginação, a sensibilidade e a criatividade, trabalhando saberes e aprendizados individuais e coletivos, sobretudo trabalhando o sentimento de pertença ao grupo, como alavancas para a criação.

Inseridos nas atividades investigativo-formativas, as alunas e nós, professores envolvidos na pesquisa, fomos desenvolvendo estratégias de apropriação e de aprimoramento sobre o que é possível fazer do que queriam fazer de nós. Enquanto estratégia de (auto)formação, as alunas foram tecendo suas vidas, através do relato, da escuta e da escrita com fragmentos do trajeto formativo; assim, puderam reconstruir as suas singularidades.

Finalmente, o ministério aprendido nesse percurso foi o de pesquisar formando, na busca desta terra incógnita e de imagens-lembranças preconizadas por Gaston Bachelard, por vezes, dormitantes, mas de suma importância para visibilizar projetos futuros. São garimpos significativos pelos quais aprendemos que pesquisadoras e pesquisadores necessitam não somente conhecer um discurso sobre o outro, mas provocar o futuro com vistas a projetos de si. O mote dessas garimpagens só foi possível como processo de autoconhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser um sempre outro. Assim, é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente – tanto único, porque singular, tanto plural, porque coletivo.

Aqui, reside a força do imaginário! Ele não se desenvolve em torno de imagens livres; contudo, impõe-lhes uma lógica, uma estruturação, que faz dele um “mundo de representações”. Esse mundo de representações é abastecido por imagens mentais que reproduzem o real (recordações, percepções, imagens-lembranças) e por imagens que produzem/criam novas dimensões da realidade (metáforas, alegorias, figuras, símbolos). Em virtude disso, o estudo do imaginário permite elaborar uma lógica dinâmica de composições de imagens narrativas ou visuais, de acordo com as estruturas antropológicas (DURAND, 1989). Com isso, percebe-se que, pela via do imaginário, encontramos possibilidade de entendimento de uma nova dimensão que fomenta nossos saberes e fazeres, pois nos remete à força de expressão que reúne condições de transcender o raciocínio formal.

Os movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si, no contexto pesquisado, permitem constatar o que afirma Josso em seus estudos (2004,

p. 205): “[...] construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento”. Nesse sentido, a escrita de si mostrou como nós, formadores-condutores e formandos, podemos juntos ter a oportunidade de revelar os nossos repertórios existenciais em direção à construção de processos e projetos que têm na reflexão o caminho para uma transformação de sentido.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- _____. O processo de formação e seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 51-77.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-59.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-38, set./dez. 2007.
- _____. **Caminhar para si**. Traduzido por Albino Pozzer; Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340 p.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-42. (Pesquisa (auto)biográfica e educação. Clássicos das histórias de vida)
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Auto-biografar é um processo Civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA Vivan Batista (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 232 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar)
- PERES, Lúcia Maria Vaz. **Significando o “não-aprender”**. Pelotas: EDUCAT, 1996.
- _____. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- _____. (Org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: UFPEL, 2004.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luís. Teias de Anima: Contribuições dos estudos do imaginário para a educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um Jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

NOTAS

- 1 A pesquisa contou com apoio da FAPERGS e do CNPq.
- 2 Óbvio é que Sigmund Freud já havia descoberto o inconsciente como mola propulsora das ações humanas. Ele elaborou a hipótese de que a causa da doença era psicológica, não orgânica, servindo de hipótese e base para os conceitos do inconsciente. Suas ideias são frequentemente discutidas e analisadas como obras de literatura e cultura geral em adição ao contínuo debate ao redor delas no uso como tratamento científico e médico. A ideia de matriciamento está sendo tratada com foco educativo e (auto)formativo.
- 3 A criança é uma menina que chamo de “a menina dos meus olhos”. Ela me instiga a pensar mais e fortalece a certeza de que o imaginário é a força em que estão assentados os “conceitos primeiros”.
- 4 O precursor desse movimento na Europa foi o grupo de António Nóvoa, através do projeto PROSALUS 86, em que a tônica era o trabalho com as histórias de vida na formação de gestores da formação para o estabelecimento e serviço do Ministério da Saúde. Esse projeto surgiu da necessidade de possibilitar o conhecimento por parte do público português sobre a problemática das Ciências da Educação e da formação de adultos. Daí, surge o importante livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, reeditado como clássico no IV CIPA, 2010: O método (auto)biográfico e a formação.
- 5 Sofia é o nome fictício, como as demais integrantes da pesquisa, que a essa altura começarão a compor esta escrita.
- 6 Em outubro de 2010, obtiveram o diploma de Licenciadas em Pedagogia. Das oito alunas convidadas, somente quatro participam deste texto.
- 7 Refiro-me às outras colegas colaboradoras da pesquisa.