

## ALGUNS APONTAMENTOS DE NARRATIVAS AUTOFORMADORAS: IMAGENS E IMAGINÁRIOS DAS APRENDIZES DE PROFESSORA

*Ponderings on self-formation narratives: images and imaginaries of teacher apprentices*

**Dra. Lúcia Maria Vaz Peres**  
*lvperes@terra.com.br*

### Resumo

Este texto propõe-se a refletir e problematizar a pesquisa que estamos realizando, que tem como foco Histórias de Vida em Formação, e é intitulada “Garimpendo imagens, memórias, representações e arquétipos nas trajetórias e (auto)biografias de alunas em formação inicial do Curso de Pedagogia da UFPEL: um estudo longitudinal (2006–2009)”. O objetivo central da referida pesquisa é acompanhar um grupo de sete alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS). A metodologia que vem sendo empregada ancora-se em um “olhar para si”, fundamentada em Josso (2004) e no método apresentado por Durand (1988), referente ao “psicologismo metodológico e à metodologia de convergências”. Nesse sentido, construímos uma metodologia de convergências com o intuito de buscar as homologias entre as narrativas autobiográficas, as imagens da infância e as representações atuais. 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. No âmbito das pesquisas sob nossa coordenação (PERES, 1999, 2002), especialmente nesse estudo de caráter longitudinal, o narrar-se constitui-se como uma ferramenta fundamental para os processos autoformadores. Tal ferramenta vem movimentando reservatórios e imaginários em

### Abstract

This text aims at reflecting and problematizing the research we have been carrying out, which focuses on Life Histories in Formation, and is entitled “Searching for images, memories, representations and archetypes in life courses and (auto)biographies of UFPEL Pedagogy School undergraduate students: a longitudinal study (2006–2009)”. The main goal of the referred research is to follow a group of seven Federal University of Pelotas (UFPEL/RS) Pedagogy School students. The methodology that has been used is a “look at self”, based on Josso (2004) and on the method presented by Durand (1988) related to the “methodological psychologism and the convergences methodology”. Thus, we have developed a convergences methodology in order to gather homologies among autobiographical narratives, childhood images and present representations. We have seen that the use of narratives as a teaching and research tool may announce the possibility of other important approaches on Teacher Education, making individual life impulses become known. In the research under our coordination (PERES, 1999, 2002), especially in this longitudinal study, narrating consists of an essential tool for self-formation processes. Such tool has been moving reservoirs and imaginaries for the development of the knowledge of oneself

direção à construção de saberes de si e de outros; do saber-ser e do saber-fazer, simultaneamente. Com isso, pensamos estar apostando numa prática, tanto no ensino como na pesquisa, que alimenta e cultiva a florescência das imagens no ser; na experiência do vivido, num processo de redescoberta, revelação e reinvenção do que vem sendo, com vistas ao projeto de formação.

**Palavras-chave:** narrativas autoformadoras; trajetórias; imaginário; formação inicial.

and others; of the behavior and the performance, simultaneously. Thus, we believe we are placing our bets in a practice, both in teaching and in research, which feeds and cultivates the bloom of images in the being; in life experience, in a (re)discovering, revelation and re-invention process of what has been, leading to the formation project.

**Key words:** self-formating narratives; life courses; imaginary; initial education.

Os guardados, sejam nas palavras, nas imagens, nos gestos e nas produções, são, sem dúvida, “soluções” que lentamente vão mostrando que as relações antigas começam a fazer sentido. E, mais do que isso, reclamam por serem revisitadas em profundidade, porque, de algum modo, fazem emergir a força do familiar e do desconhecido que nos vem co-habitando, através da presencialidade em nossos saberes e fazer atuais. Embora, estes, com roupagens e complexidades diferentes. Isto porque somos outras e outros!

*Antônio Cícero*

O tema que aqui abordamos – Histórias de Vida em Formação – tem sido recorrente nos estudos voltados à formação docente, inicial e continuada, aspecto este ignorado nos períodos anteriores à década de 1980. Eles advêm de diferentes disciplinas e, portanto, a partir de diferentes pontos de vista.

De acordo com Souza (2006, p. 17),

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto)biográfica, como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e as representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

Desde o início dos anos 90, os movimentos de estudos, nessa direção em especial, no campo da educação, têm sido recorrentes e ancorados nos seguintes Grupos de pesquisa<sup>1</sup>: GEDOMGE/FEUSP (Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa; GEPEIS/UFSM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria), sob a coordenação de Valeska Fortes de Oliveira; e GRAFHO (Grupo de Pesquisa em Autobiografia, Formação e História Oral), sob a coordenação de Elizeu Clementino de Souza. Tais grupos desenvolvem temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário, na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Nesse sentido, cada vez mais, tais abordagens ganham corpo e expressão nos

estudos sobre formação de professores, a partir da tematização dos percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação.

Segundo contribuições de Josso (2004) e Dominicé (1988, 1990 e 1996), percebe-se que a abordagem biográfica, como um processo de investigação/formação, nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra. As aprendizagens significativas e formativas lá construídas, em diferentes momentos, pelos sujeitos e protagonistas do material empírico via histórias de vidas, vão colorindo este universo de pesquisa.

Marie-Christine Josso, em visita ao Rio Grande do Sul (2008), ressalta que as histórias de vida tornaram-se, há uns 20 anos, um material de pesquisa muito divulgado nas Ciências Humanas, pois em todos os simpósios, colóquios ou encontros científicos este enfoque tem sido recorrente.

Apresentamos, neste trabalho, alguns apontamentos sobre o projeto de pesquisa em desenvolvimento, intitulado “Garimpando imagens, memórias, representações e arquétipos nas trajetórias e (auto) biografias de alunas em formação inicial do Curso de Pedagogia da UFPEL: um estudo longitudinal (2006-2009)”. O objetivo central da referida pesquisa é acompanhar um grupo de sete alunas<sup>2</sup> do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS). Teve início no ano de 2006 e se estendeu até 2009, perfazendo, assim, um período de quatro anos. Através deste estudo, buscamos compreender como as imagens, as representações e os arquétipos vêm influenciando a sua formação inicial, além de problematizarmos sobre o quanto essas marcas, ainda hoje, estão presentes e de algum modo são fomentadoras das aprendizagens no decurso da formação.

Portanto, as reflexões, que ora apresentamos, pretendem discorrer e refletir teoricamente acerca desses achados.

## Um breve histórico da origem e do trajeto da pesquisa

Tal projeto originou-se a partir de uma das primeiras pesquisas realizadas por Peres (2000-2002), em uma turma do 4.º semestre do curso de Pedagogia da referida universidade. O tema da pesquisa referia-se à “poética da aprendiz de professora”. O intuito principal, naquele momento, foi resgatar as imagens da infância que “dormitavam” em cada aprendiz de professora.

Tendo a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento como estratégia teórica de agregar ensino com a pesquisa, buscou-se problematizar a evolução da criança, a partir da memória de cada aluna. Foram realizados diversos questionamentos sobre o saber infantil. Dentre eles: **Quem é a criança? O que é ser criança? Onde está a criança que fomos? O que o professor necessita saber sobre a criança?**

Estas e outras questões balizaram o início dessa experiência pedagógica com pesquisa, na qual as alunas da disciplina foram buscar, nos guardados da memória, as imagens da criança que foram. A partir daí, escreveram sobre tais conteúdos, usando a estratégia de uma narrativa poética, associada às teorias do desenvolvimento, utilizando-se de fotografias como imagens detonadoras desse inventário. Ao final do semestre, um grupo de 13 alunas continuou no projeto de pesquisa, que culminou num livro eletrônico (PERES, 2002).

A investigação realizada nesse período fez emergir o desejo de acompanhar todo o processo de formação inicial, com o intuito de compreender os efeitos das marcas presentes na história de vida e formação, e sua influência nas escolhas das ‘aprendizes de professora’.

Na referida pesquisa, a preocupação dos estudos voltava-se, principalmente, para a abordagem da Antropologia do Imaginário, tendo os símbolos e as imagens da infância como focos principais. No decorrer desse 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.

### **Problematizando a metodologia, tecendo o foco teórico e alguns achados**

A metodologia que vem sendo empregada ancora-se em um “olhar para si”, fundamentada tanto em Josso (2004) quanto em Durand (1988), no que se refere ao “psicologismo metodológico e à metodologia de convergências”. Assim, construiremos uma metodologia de convergências com o intuito de buscar as homologias entre as narrativas autobiográficas, as imagens da infância e as representações atuais, por meio de diversos materiais por elas produzidos. Estabeleceremos relações entre esses diferentes materiais, coletados na história de vida dessas aprendizes (fotos, escritas, técnicas expressivas, poéticas, dentre outras), envolvendo o ponto de vista das representações e os símbolos arquetipológicos. A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio as experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do “*conhecimento de si*”.

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica se instaura como um movimento, segundo Josso (2004), de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, na medida em que, para ela, uma das dimensões da construção da história de vida reside na elaboração de um autorretrato dinâmico, por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades da pessoa; suas opções passivas ou deliberadas; suas representações e suas projeções, tanto nos aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. Segundo a autora,

por meio desse auto-retrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das idéias que, consciente ou não-conscientemente, estruturam essa postura. (p. 59)

Outro enfoque metodológico que está sendo usado é o preconizado por Warschauer (2001), quando se refere à metodologia de seminários, tendo a ‘roda’ como um elemento aglutinador. Nesta perspectiva, em consonância com a proposta de Josso (2004), passamos por quatro etapas originais, assim organizadas: 1) apresentação da proposta feita pelo pesquisador/formador e das expectativas por parte do grupo, na qual serão explicitados os interesses de cada uma e a implicação delas na pesquisa; 2) introdução, trocas e negociações, em que deverão se explicitar as necessidades e objetivações referentes à participação de todos no processo; 3) fase da narrativa oral, em que cada um relata seu percurso a partir do proposto e tenta organizar, pela primeira vez, suas memórias, vivências e sentimentos. Nesse momento, os questionamentos e a escuta são exercitados e encerram-se com uma discussão que prepara a fase escrita das narrativas; 4) fase dos relatos escritos e compartilhamento da experiência pessoal com o grupo.

Atualmente, temos realizado encontros mensais com o grupo composto pelas sete alunas. E, após cada encontro, produzimos algumas narrativas – escritas, orais, imagéticas – de acordo com a temática da reunião, que tem a intenção de propiciar uma reflexão acerca do que é a formação e do lugar que as

experiências ocupam neste processo. Para isso, utilizamos como instrumentos motivadores desta escrita, diferentes materiais, tais como 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.

O campo teórico, que vem sendo fundante para as análises dos dados, advém dos referenciais de Psicologia, Antropologia, Pedagogia e Filosofia do Imaginário, conforme 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; 2004; 2005) que sustentam as intimações seguintes, que influenciam a vida das futuras professoras. Tais bases necessitam ser investigadas e acompanhadas *pari passu*, porque podem representar os alicerces dessa formação/construção. Isso porque a escolha da profissão de pedagoga(o) e os movimentos no percurso dessa trajetória de formação estão fundados nos processos vividos como pessoa e como aluno. Entendemos que há forças centrípetas e centrífugas que movimentam os referidos processos, tanto no campo dos saberes pessoais (PERES, 1999), quanto no campo dos saberes profissionais. 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. Já as forças centrífugas marcam as mudanças ocorridas ao longo do projeto de formação.

Ambas as forças advém dos matriciamentos por nós concebidos como a teia arquetipal que vai dando “forma” às imagens que cada sujeito vai guardando, consciente ou inconscientemente, e às quais recorrem para ancorar as futuras escolhas e decisões. Em outras palavras, os matriciamentos referem-se às matrizes que nos formam, potencialmente herdadas ou construídas, através da teia arquetipal que orientaram e orientam as atividades de cada sujeito no decurso do trajeto de formação. A intenção aqui é problematizar sobre como sujeitos em formação interiorizam e constroem – ou reconstroem – os saberes de si, a partir de suas próprias vivências, apropriando-se delas e compartilhando-as, transformando-as em instrumento pedagógico potencializador de novas e ricas relações.

... supõe, fundamentalmente, o resgate da trajetória da própria aprendizagem, dos saberes pessoais temporais e atemporais, cujo intuito seja a ressignificação do pessoal no profissional: uma espécie de leitura das representações imaginárias e simbólicas, como parte de conteúdos fomentadores da formação docente. (PERES, 2005, p. 39)

Na tentativa de buscar os referidos fomentos do ser-futuro-professor, considerou-se os arquétipos como forças motrizes configuradoras e mediadoras das maneiras de ser e de estar no mundo. Segundo C. G. Jung (1991), o inconsciente e a força de conteúdos imagéticos podem constituir-se em determinante da personalidade e da conduta.

A vida humana é permeada de temas que povoam as histórias pessoais e coletivas. Tais temas, também tematizados pelos seguidores junguianos de arquétipos, “recheiam” o vivido, podendo matriciar ações cotidianas. Dentre esses estudiosos, citamos Joseph Campbell (1990), o qual caracteriza arquétipo como:

... idéias elementares, que poderiam ser chamadas idéias “de base”. Jung falou dessas idéias como arquétipos do inconsciente [...] Arquétipo do inconsciente significa que

vem de baixo [...] Em todo o mundo e em diferentes épocas da história humana, esses arquétipos, ou idéias elementares, apareceram sob diferentes roupagens. As diferenças nas roupagens decorrem do ambiente e das condições históricas. (p. 62)

Nesta perspectiva teórica, existe um núcleo arquetípico, uma imagem primordial, responsável pelos lampejos intuitivos que estão por trás das escolhas pessoais e profissionais. Essa ideia aponta para uma íntima conexão entre matéria, conhecimento e psiquismo humano. Nesse sentido, mais importante que a interpretação do pesquisador pode ser a própria produção (nas suas diferentes roupagens), oriunda das histórias de vida com vistas ao projeto de formação.

Nas pesquisas de Bueno (2002), os estudos sobre histórias de vida são utilizados em diferentes contextos, sejam eles os trabalhos realizados com grupos de professores em formação continuada ou com ex-professores. Porém, não são tão recorrentes os estudos com grupos de alunos que ainda estejam em preparação para a atuação docente, sejam eles acadêmicos do Curso de Magistério ou dos Cursos de Licenciatura. No entanto, ainda temos nos ressentido com a ausência de olhares, leituras e análises, os quais apresentem um espectro que possibilite uma visão mais alargada e aprofundada, no sentido de perceber e aproximar o foco sobre os processos que estão subsumidos na formação dos educadores.

Ou seja, parece que está se buscando uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento. Isso se deve ao fato de pensarmos ser este momento a pedra angular para a futura prática docente, devido à complexidade dos movimentos (auto)formativos que estamos garimpando ao longo destes dois anos, e o quanto ainda podemos pensar sobre a riqueza que emerge dessas narrativas. Isto quer dizer que é preciso buscar as convergências das motivações, das imagens e dos processos atuais, como fomentadores de práticas e de saberes. O exemplo do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/RS foi, e ainda tem sido, um disparador dessas reflexões. Em 2001, foi implantado um novo modo de pensar a formação, com o intuito principal de quebrar a ordem disciplinar e linear, buscando, por meio de eixos temáticos, presentes em todos os semestres, o saber vivenciado pelos alunos aprendizes de professor. Coube ao primeiro semestre a **reconstrução da trajetória** educativa, a qual deu origem a esta pesquisa. Desde então, os referenciais mais estudados no 1.º semestre do curso são os relacionados às Histórias de Vida, sobretudo no que se refere aos processos autoformativos, no sentido de pensar-se como pessoa e aprendiz de professor. Aspecto, este, fortemente discutido e problematizado na pesquisa em curso, por acreditarmos que, tanto no ensino como na pesquisa, as histórias de vida das pessoas se constituem como um potencial autoformador.

Segundo Josso (2004), o uso das narrativas permite-nos distinguir as experiências que tivemos partilhadas coletivamente e as experiências que tivemos individualmente; experiências únicas das experiências em série. Desta forma, as experiências ajudam-nos a avaliar uma situação e/ou um novo acontecimento. A referida autora sugere que, para entendermos o modo como ocorrem essas experiências, devemos analisar as seguintes modalidades:

- **Ter experiência:** referem-se àqueles acontecimentos que tivemos, e que acabaram se tornando significativos em nossas vidas, mesmo sem tê-los provocado. A exemplo de Hellena<sup>3</sup>, que, em um dos seus relatos, nos diz que se lembra de ter de ir à missa todos os sábados com a mãe. Ela diz:

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

• **Fazer experiência:** são aqueles acontecimentos que nós mesmos provocamos. Neste caso, temos o exemplo de Sofia, Hellen e Neti:

Logo no primeiro ano, comecei a participar do grupo de dança do colégio, que era e é dirigido pela professora L.R. Foi muito legal, foi onde pude ter um contato maior com as alunas, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. Depois disso, acabei me tornando monitora, neste mesmo colégio, da Ed. Infantil... (Sofia)

... 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... (Hellen)

... 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 dos quais 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:** refere-se à reflexão sobre os dois itens anteriores, ou seja, tanto sobre os acontecimentos que não provocamos quanto os que nós mesmos provocamos. Nas falas a seguir, podemos observar a reflexão que as aprendizagens de professoras vêm pensando e fazendo sobre o vivido.

Sou Afrodity, sou mãe, sou filha, sou amiga. Sou uma pessoa que deixou o tempo escorrer por entre os dedos. Sou uma pessoa que está correndo atrás para conquistar o que deixei passar. Neste período de inércia, não descobri quem sou, mas fiz uma descoberta ainda melhor: sei quem não sou. Não sou uma pessoa acomodada, pois resolvi recuperar o 'tempo perdido'. (Afrodity)

Hoje tenho a oportunidade de olhar dentro de mim e ver que o que eu estava vivendo não era bem o que eu queria, apesar de que, quando eu vivia, eu pensava que era o suficiente. Então vejo uma oportunidade de buscar o que quero, me realizar como pessoa, crescer por dentro, poder acrescentar alguma coisa para os outros, continuar tecendo o bordado, agora sob um olhar mais maduro, mais confiante... (Neti)

Em um tempo, não muito distante, porém muito diferente do atual, parei para escrever sobre "Afim, 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 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 que direcionaram a minha vida e o que sou, creio que tenham e ainda estejam 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. Posso me ver através dos meus atos, sendo responsá-

vel por mim mesma, pelo 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... (Luísa)

Nesse sentido, na referida pesquisa, aparecem marcas, lembranças e imagens refletidas, fundamentadas, prioritariamente, na análise de duas, das três dimensões abordadas por Josso (2004): das experiências que tiveram da apropriação e do pensar sobre elas. Queremos dizer que estamos preocupados com o *saber* sobre “o que penso que estou me tornando”, a partir da reflexão sobre. Estas têm relação com as escolhas feitas e ainda com as que estão escolhendo, como buscas ao projeto formativo de se tornarem professoras.

O primeiro material produzido foi um portfólio sobre os primeiros anos escolares, confeccionado durante o bloco temático Práticas Educativas I<sup>4</sup>. A escrita deste ocorreu como “[...] um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida de cada um e dos momentos–charneira [...]” (JOSSO, 2004, p. 64). Ao procederem à releitura dos portfólios, confeccionados pelas integrantes do grupo, agora na pesquisa, foi possível perceber que “[...] os dizeres de cada um eram indicadores do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão [...]” (JOSSO, 2004, p. 119).

Com a utilização deste recurso, as aprendizes de professora acabam por identificar tanto as suas memórias e marcas quanto as das demais integrantes do grupo, sobre os seus primeiros anos escolares, fazendo, assim, uma análise do papel que a memória desempenhou, e vem desempenhando, na construção da sua identidade social e, também, passam a refletir sobre as posturas que têm adotado em seu cotidiano. Além disso, refletem sobre o imaginário que vem fundando suas representações.

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, institucional, utilizada para avaliação de candidatos em concursos; a segunda, empregada neste memorial como um espaço subjetivo de reflexão, um espaço para socialização de experiências. É, justamente, esta segunda dimensão que usamos nesta pesquisa. As “aprendizes de professora” confeccionaram o seu portfólio, ou memorial, com o intuito de que, a partir dele, pudessem refletir e socializar as experiências e/ou vivências 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.

Nesse momento, estamos produzindo uma narrativa a partir da seguinte provocação: como estou me tornando o que sou? Para tal, nos utilizamos da entrevista individual e, posteriormente, trabalhamos os dados na partilha do grupo. Além disso, os doutorandos integrantes do grupo de pesquisa também ensaiam seus objetos e focos de estudo, por meio da participação, como pesquisadores, junto com as alunas.

Por meio das vivências e dos resultados que temos obtido, observou-se que nas trajetórias dessas aprendizes de professora estão subsumidas algumas marcas, tais como medo de errar, medo de ousar, problemas familiares, baixa autoestima, entre outras, assim, como, também, marcas felizes. Consideramos que essas marcas são importantes para sua formação, uma vez que passaram por processos de assimilação e acomodação (no sentido piagetiano). Como podemos evidenciar nas falas a seguir:

...A segunda série foi um choque. Colegas novos, professores novos, mais cobrança. E eu tinha pânico das provas de leitura que eram feitas pela diretora, por isso, acabei me tornando quieta e retraída... (Afrodity)

... Lembro com carinho da minha professora da primeira série. Ela pedia aos alunos para fazerem fila para entrar na sala de aula e ficava na porta. Cada aluno que passava por ela recebia e dava-lhe um beijo, e, na hora de ir embora, era a mesma coisa. (Neti)

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

A minha professora era ótima. Ela tinha um prazer enorme em nos ensinar, e sempre procurava tornar a aula divertida para que, assim, pudéssemos ter maior interesse ou motivação em ir à escola. (Sofia)

É nesse sentido que as narrativas autobiográficas 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 (auto)biográficos, como sendo um fértil material para uma melhor compreensão sobre o modo como vamos construindo a nossa docência.

Os diferentes “eus” que narram – desde as experiências no âmbito da escola – estão mediados por outras experiências que se localizam, sobretudo, na família e na comunidade (no enraizamento cultural). Segundo Peres (2002), a formação do professor, da aprendiz de professora, neste caso, remete-nos a relações complexas, quando trazemos a reflexão sobre a experiência vivida em seu amplo espectro. Os saberes pessoais estão ligados às aprendizagens oriundas da própria experiência, quer se trate de um momento único ou de uma experiência vivida repetidas vezes. O que limita o saber pessoal é o fato de ele ser feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

A escolha por mapear essas 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 ir sendo no mundo, a análise vem sendo priorizada por meio das metodologias da “imaginação ativa” (JUNG, [s.d.]) e da “imaginação simbólica” (DURAND, 1988). Isso significa dar primazia ao imaginário como força recriadora do real, seja por intermédio de registros das produções espontâneas, criativas da livre expressão, seja por meio de narrativas orais, escritas ou desenhadas.

Afinal, a realidade é produção, e seu entendimento depende do fato de compreender que não pode ser traduzida, somente acompanhada. Produzir conhecimento, nesse sentido, significa testemunhar, acompanhar, descrever e trazer o biográfico e o educativo como categoria da experiência (DE-LORY-MOMBERGER, 2008). Embora, ressalte a autora que

Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias [...] o que chamamos de fato biográfico. (p. 36)

Neste caso, o uso das narrativas tem caráter de “pesquisa-formação” (JOSSO, 2004), bem como se constitui em “molas propulsoras” para trazer à luz algumas experiências. Pode ser via narrativa oral ou escrita (poética e/ou imagética). Isso porque a pesquisa do tipo história de vida ou do tipo (auto) biográfica pode utilizar diferentes fontes, como reforça Abrahão (2004, p. 202):

Tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos [...], exercício da rememoração, por excelência. Este é um componente essencial na característica do(a) narrador(a), na construção/ reconstrução de sua subjetividade.

Segundo as alunas e protagonistas desta escrita, a participação na pesquisa (anunciada no início deste texto) tem viabilizado um maior entendimento sobre o complexo processo de formação inicial de professores. Como exemplo, temos o posicionamento de Sofia.

Geralmente, quando falamos em formação de professores, as pessoas, imediatamente, pensam em ‘como alfabetizar os alunos? Como dar uma boa aula?’ Esquecem de se preocupar com os outros aspectos que também exercem influência sobre o processo de formação.

Estes outros componentes têm relação com a infância e a adolescência. Enfim, com as diferentes possibilidades que o ser humano tem de construir representações sobre a vida e tudo o que a cerca.

... 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)

Tal orquestração das forças, visíveis e invisíveis, para nós, com forte viés arquetípico presente na história de vida, começa com o trabalho de reflexão e de análise sobre a narrativa. Este trabalho faz parte de uma leitura hermenêutica que visa a recuperar as linhas de força e os pontos de insistência, segundo os quais o “contado” configura o “vivido”. Tal compreensão hermenêutica não é dada. Sobretudo, demanda uma distância crítica e uma capacidade de “leitura” de que o narrador, preso em sua narrativa, não dispõe espontaneamente. É a esse espaço de objetivação crítica e de compreensão que o procedimento de formação dá acesso. Ao que Delory-Momberger (2008) designa como a “história de vida como processo de formação” (p. 93).

Ao encaminharmos a tecedura final deste texto, que tinha como foco trazer alguns aportes da Antropologia do Imaginário, pela via dos matriciamentos simbólicos nas histórias de vida em formação, cabe ressaltar que:

- a) não são as relações de causa e consequência que importam, assim como as implicações causalistas tanto psicológicas como sociológicas, mas sim os processos de formação e suas possíveis estruturas no imaginário;
- b) as práticas são consequências e se retroalimentam da capacidade de refletir acerca das mesmas. À medida que se pode produzir esse olhar, esse olhar que engloba o que somos, como nos tornamos o que somos, a partir do que, sob quais condições e agravos, é que é possível apropriarmos do que estamos fazendo;

- c) a minha cosmologia, ou seja, de que maneira eu organizo o universo como um todo passível de concepção de forma que eu me enxergue a mim e aos outros, implica necessariamente na questão de como eu desempenho este papel;
- d) possivelmente, o determinante do sujeito da prática, e o que este possa vir a objetivar, está embrionário nos matriciamentos da teia arquetipal, que vai dando “forma” às imagens que cada sujeito vai guardando, consciente ou inconscientemente.

Lembramos que a teia arquetipal dos matriciamentos está intimamente relacionada às ideias “de base”, preconizadas por C. G. Jung. Isso significa dizer que estas imagens ou ideias “de base” estão **no embrião da formação antropológica**. Portanto, influenciam a psique, mesmo assumindo outras roupagens. Esta perspectiva se afina com o que Durand (1989, p. 36) chama de Trajeto Antropológico, ou seja, “a incessante troca que existe em nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”. Durand, dessa forma, postula que “há gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa.”

Finalmente, defendemos a ideia de que o imaginário de quem narra e escreve guarda tanto as experiências de vida singulares quanto coletivas. Ambas podem emergir a cada escrita, abrindo caminhos novos, revelando conceitos, ideias e descobertas. O ato de refletir, escrever e narrar a própria história pode propiciar um melhor aprender para si, mas não só. Também pode enriquecer os conhecimentos sobre essa temática, bem como possibilitar o encontro com as idéias mais inesperadas e surpreendentes, que emergem dos muitos outros que co-habitam a história de vida de cada pessoa. Neste caso, da futura professora. Eis a caminhada na direção de si e dos muitos outros, ainda desconhecidos nas inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas de imaginários que estão em jogo: de outrem em mim, entre mim e em mim mesmo.

## Notas

- 1 Somente para citar os que foram referência fundante para os estudos e as pesquisas desenvolvidas no GEPIEM (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA), desde 2004.
- 2 Dela participam, atualmente, sete alunas. No início da pesquisa, contávamos com 13 alunas, que aos poucos foram saindo, em função de justificativas como: “olhar a minha história mexe muito comigo e prefiro, neste momento, não fazê-lo”. Duas delas tiveram bebês e outras simplesmente saíram.
- 3 Os nomes citados e seus respectivos fragmentos de narrativas referem-se às alunas, sujeitos da pesquisa. Ressalta-se que são pseudônimos escolhidos por elas, em função de referências simbólicas e afetivas.
- 4 Já nos referimos ao mostrar o trajeto desta pesquisa, tendo as Práticas Educativas I como disciplina potencializadora desta, da qual sou professora responsável.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Alguns apontamentos de narrativas autoformadoras: imagens e imaginários das aprendizes de professora.

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, São Paulo, jan./jun., 2002.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal (RN): EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- \_\_\_\_\_. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- \_\_\_\_\_. Enjeux de la pratique dès histories de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation dès formateurs. In: DESMARAIS, D.; PILON, J. M. *Pratiques dès histoires de vie*. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris: L'Hamattan, 1996.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins fontes, 1989.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUNG, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*. 5. ed. Vozes, Petrópolis, 1991.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. *Odisséia*, Natal, v. 9, n. 13-14, p. 65-75, 2002.
- PEREIRA, Marcos Vilela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996. Tese (Doutorado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica*. 1999. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Imagens da infância: a poética da aprendiz de professora*. 1. ed. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2002. v. 200. 18 p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Ed. UFPel, 2004.

\_\_\_\_\_. Os saberes pessoais “no tempo” de uma pedagogia simbólica. In: *Cadernos de Educação*. Edição especial. Cuiabá: EdUNIC, p. 27-43, 2005.

\_\_\_\_\_. *Garimpando imagens, memórias, representações e arquétipos nas trajetórias e (auto)biografias de alunas em formação inicial do curso de pedagogia da UFPEL: um estudo longitudinal*. (2006-2009). Pelotas: UFPel; CNPq; FAPERGS, 2007.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação (versão on-line). *Educação em Questão*, v. 25, p. 22-39, 2006.

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

#### **Lúcia Maria Vaz Peres**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1982) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é professora na categoria Associado nível I, Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Na graduação do Curso de Pedagogia, trabalha na área da Psicologia, e na pós no Curso de Mestrado e Doutorado, desenvolve estudos e pesquisas na área do Imaginário. Nesse programa participa da linha de Cultura Escrita: linguagens e aprendizagem, tendo como temática de pesquisa os estudos do Imaginário e das Representações, com foco na autobiografia, pesquisa-formação, processos humanos (auto)formadores.

É líder do grupo de Estudo e Pesquisa: Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM), sediado no CNPq, e vice-líder do Grupo de Estudos e sobre Imaginário Social e Educação (GEPEIS/UFMS).

Representante da Região Sul na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

*Recebido em 2 de junho de 2009*

*Aprovado em 15 de junho de 2009*