

Culturas e narrativas: atravessando paisagens e trajetos formativos

Valeska Fortes de Oliveira

Este trabalho foi produzido durante o meu estágio¹ pós-doutoral, na Universidade de Buenos Aires, Argentina, onde experimentei todo tempo a dimensão de viver outras culturas. Na linguagem e, mais especificamente, na língua, temos contato com expressões que materializam outras emoções, outras sensações e outros comportamentos. Viver num outro espaço cultural exige um deslocamento do que conhecemos e uma disposição, um desejo de aproximação, em primeiro lugar, para que se possa conhecer os mecanismos, os códigos de funcionamento da outra cultura. Nos coloca o desafio de uma outra sensibilidade, uma escuta sensível capaz de se deslocar para compreender o que se mostra, e, muitas vezes, o que não se mostra.

Uma imersão em cultura distinta acaba sendo um pressuposto para que possamos estar participando de um contexto sociocultural e para que a comunicação aconteça, permitindo a quem chega, neste novo território, a experimentação de outros padrões e vivências culturais.

Compartilho com Larraia (2004, p. 45), quando diz que

* Universidade Federal de Santa Maria, RS – UFSM.
guiza@terra.com.br

¹ Estágio pós-doutoral realizado na Universidade de Buenos Aires com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, durante o ano de 2007.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.

Nessa perspectiva, quando chegamos num espaço cultural, já nos espera um patrimônio que tratamos de conhecer e de aprender para poder partilhar e compartilhar culturalmente. Nos estudos do imaginário social, conhecemos a expressão “magma” (como tecido que nos une como grupo societário, “elan”), refletida na obra “Instituição Imaginária da Sociedade” de Cornelius Castoriadis, pensador francês que cunhou essa noção em 1964.

A mesma remete a um conjunto de significações pelas quais um coletivo-grupo, sociedade – institui-se como tal; para que como tal advenha, ao mesmo tempo que constrói os modos de suas relações sociais-materiais e delimita suas formas contratuais, institui também seus universos de sentido. As significações sociais, como produções de sentido, em seu próprio movimento de produção inventam – imaginam – o mundo nos seus possíveis e múltiplos desdobramentos, nas suas múltiplas possibilidades.

O imaginário ao referir a capacidade imaginante, a capacidade de inventar o novo tem para Castoriadis (1982) duas vertentes: histórico-social (os imaginários sociais instituintes ou imaginário radical) e psíquico (a imaginação radical, a psiquê). Aqui se desenvolvem basicamente seus aportes referidos à dimensão histórico-social.

Com respeito aos imaginários sociais, tomando a dimensão histórico-social, Castoriadis (1982) distingue entre imaginário social efetivo (instituído) e imaginário social radical (instituinte). Ao primeiro pertenceriam aqueles conjuntos de significações que consolidam o estabelecido e nesta dimensão os universos de significações operam como organizadores de sentido dos atos humanos, estabelecendo linhas de

demarcação do lícito, do ilícito, do belo e do feio, do permitido e do proibido. O imaginário efetivo é o que mantém unida uma sociedade, fazendo possível sua continuidade e graus de coesão.

Para que uma sociedade, uma instituição, um grupo, se conforme como coletivo não somente é necessário que construa suas relações tanto materiais como sociais e defina suas formas contratuais, ao mesmo tempo que deve instituir suas significações imaginárias. Assim, os novos organizadores de sentido e de práticas sociais que lhes são inerentes referem ao imaginário social não-instituído, radical, instituinte, o qual permite a irrupção de novos organizadores de sentido.

Sua capacidade de conservar o instituído mas também sua potencialidade instituinte de transformação – já que estabelece linhas de fuga dos disciplinamentos sociais – situa a dimensão da produção de significações coletivas. Quando se apaga o aspecto instituinte da noção de imaginário social, ou seja, a capacidade virtual e permanente, não significando veloz, de auto-alteração e transformação das significações imaginárias sociais, pode ser confundida com algum modo de pensar as produções ideológicas.

Uma sociedade é também um sistema de interpretação do mundo, de construção, de criação, de invenção do seu próprio mundo. O que inventa uma sociedade quando se institui como tal? Segundo Castoriadis (1982), inventa significações. Estas produções de sentido, de sentido organizador, não estão aí para representar outra coisa, senão que estas são os próprios esquemas organizadores como condição de representabilidade que essa sociedade pode se dar. Também afirmará que aquilo que mantém unida a uma sociedade é sua instituição. Em outras palavras, o processo pelo qual a sociedade se institui como totalidade, a instituição de normas, valores, linguagem, não somente ferramentas ou procedimentos para fazer frente às coisas, senão também os instrumentos para fazer as coisas, em particular, para fazer indivíduos. De conformidade com suas formas, a instituição produz indiví-

duos, os quais, por sua vez, estão em condições de reproduzir a instituição da sociedade e, também, de produzir movimentos de transformação desta.

A partir daqui já estamos no contexto da cultura, e deste cenário – o do imaginário social, vamos compartilhando também com Geertz (1978) onde a cultura é pensada como sistemas simbólicos, como os símbolos e significados partilhados pelos atores de uma sociedade. Portanto, tentar conhecer e compreender os movimentos culturais é adentrar e compreender os códigos de símbolos partilhados por um grupo social ou, se quisermos, pelos atores destes grupos sociais.

Venho trabalhando há alguns anos com estudos e investigações sobre os imaginários dos professores, em diferentes níveis e espaços de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de conhecer os movimentos de sentidos e significados construídos por este grupo profissional, desde o processo de escolha como campo de trabalho até seus processos formativos que explicitam culturas docentes.

Por que preferimos abordar a cultura docente a partir do seu plural, tratando-a como culturas de professores e não como um processo, um produto único e homogêneo que permita falar no seu singular?

Mesmo vivendo em tempos de globalização onde podemos pensar que se repetem aspectos, símbolos, comportamentos, crenças entre as diferentes sociedades, vamos perceber, se tratando de cultura como processo de produção de crenças de códigos culturais compartilhados, um cenário complexo e heterogêneo. Encontraremos singularidades nas culturas que se parecem, ao mesmo tempo muito parecidas, iguais umas para com as outras.

Tratando-se da cultura docente temos visto que os imaginários são muito distintos: um grupo encontra-se vivendo em um centro urbano e trabalhando numa escola pública; outro vivendo e trabalhando na zona rural e também trabalhando numa escola multisseriada; outro ainda trabalhando numa escola privada num centro urbano; um grupo com ati-

vidades docentes num centro urbano em duas escolas, uma pública e outra privada; também um grupo docente trabalhando num grande centro urbano em três turnos de escolas pública e privada. Só nessas poucas variações de cenários, encontramos imaginários construídos sobre a profissão e sobre o sentido do trabalho docente hoje, bastante distintos, mas também, possivelmente em algum ponto, iguais, comuns aos vários e diferentes cenários culturais.

Do que estamos falando?

Na dimensão instituída do imaginário social, que abordamos anteriormente, talvez, possamos encontrar o que chamamos o “compartilhado”, o “comum” partilhado por um grupo social. No instituinte temos a possibilidade da criação, do novo, da outra forma que ainda não foi instituída, somente imaginada, “o feito e o a ser feito”, como diria Castoriadis (1999). Na dimensão instituinte temos a possibilidade de diferenciações, de distinções mesmo que, às vezes, pequenas, moleculares, no que um grupo partilha como comum.

Encontramos, por exemplo, numa das pesquisas que fizemos (o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil) em rede, com outras universidades do sul², relatos compartilhados mas também singularizados pelos espaços de atuação dos professores participantes da investigação. No relato de uma das professoras colaboradoras com a pesquisa de Dallepiane (In: Oliveira, 2004. 247), trabalhando em espaço educativo do Movimento Sem-Terra, podemos dizer que temos uma representação mítica da docência:

A função do magistério sempre se mostrou para mim como uma certa magia e encantamento no seu fim. Mas em contrapartida na função econômica sentia que não garantiria um futuro promissor e estável. Tomei a decisão, mesmo for-

² Pesquisa publicada pela Editora Unijuí como obra coletiva intitulada “Imagens de Professor: significações do trabalho docente” (1ª ed. 2000; 2ª.ed. 2004).

mada, de não seguir a profissão de professora. Em 1997, no dia 23 de janeiro entrei para o acampamento de Santo Antônio das Missões em busca às minhas raízes. Fui à luta por um pedaço de terra. Lá encontrei uma proposta de educação voltada para o novo, para a transformação social, uma educação de massa. O encanto voltou para mim. Assumi essa proposta árdua mas que me dá uma enorme realização pessoal. Quanto à questão financeira consegui vislumbrar que na sociedade que vivemos a exclusão social e econômica vai além do analfabetismo e que são poucos que conseguem seu “lugar” ao sol, por isso entrei no movimento sem terra e tornei-me uma educadora da reforma agrária. (Professora MC)

Nesse relato temos a dimensão imaginária mítica e ainda a dimensão funcional, pois ao mesmo tempo em que a professora fala de encantamento e magia, fala da “função econômica que não garantiria um futuro promissor e estável”. Essas duas dimensões têm sido frequentes nas narrativas dos professores e se tratando de cultura, poderíamos dizer, que são elementos da cultura docente, porque são compartilhados pelos professores, nas diferentes e possíveis graduações que esta cultura caracteriza, mas também diferencia.

Num outro relato, de uma investigação realizada por um pesquisador de outro estado do país, o Rio de Janeiro e, aqui, precisamente, aparece as diferenciações de espaços físicos, geográficos e socioculturais da experiência docente. Na pesquisa realizada por Ferreira (1999, p. 16), temos uma professora vivendo num centro urbano e trabalhando numa escola pública: “Se a minha filha disser que vai fazer o curso normal eu interno ela. Lá em casa já basta eu. Ela é muito bonita e pode trabalhar num banco.”

Dois imaginários diferentes quanto à escolha da profissão mas comuns na análise funcional, a dimensão econômica da docência. O primeiro relato, marcado pelo espaço cultural do assentamento e da ideologia do movimento agrário, o outro marcado pela escolha, considerada pouco apropriada para uma pessoa bem dotada de beleza estética e tal-

vez marcado pela frustração desta professora com este campo profissional.

Nesses dois relatos de professoras temos as distinções culturais produzidas por espaços geográficos e sociais que produzem imaginários distintos, mas também comuns quando compartilham da análise funcionalista da docência na sua possibilidade de uma vida economicamente próspera.

Investigando nesse campo, o das significações imaginárias, temos presenciado nos relatos de vida dos professores, participantes dos projetos de formação/investigação/ auto-formação, que seus repertórios de imagens de professores trazem “modelos”, estilos de todas as suas trajetórias de escolarização.

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países como, por exemplo, no Canadá, em Portugal, na Argentina, na Espanha, nos Estados Unidos, já sistematizaram constatações que Catani (1997), Bueno (1996), Oliveira (2002), Kramer (1998), entre outras, vêm mostrando no trabalho investigativo com narrativas de professores.

Ao organizar a estrutura deste trabalho voltei no tempo, tentando reconstruir alguns momentos importantes que marcaram o início das investigações com narrativas na educação e especialmente, no espaço acadêmico. Lembrei do evento organizado pelo Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero, coordenado por Denise Bárbara, Belmira, Cyntia e Maria Cecília. Num dos artigos publicados por este grupo (GEDOMGE), na revista de Psicologia da Universidade de São Paulo, encontramos o título: Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. Nestes anos, o artigo data de mil novecentos e noventa e três, cuja abordagem teórico-metodológica era considerada alternativa na área da educação. Um importante acréscimo ao debate do grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de formação de professores foi a apresentação de um trabalho encomendado para o grupo, coordenado por Denice Bárbara, e a publi-

cação na Revista Brasileira de Educação do artigo intitulado “Memória e Autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras”, em mil novecentos e noventa e seis. No ano seguinte (1997), começamos uma pesquisa em rede no Rio Grande do Sul, através de um projeto de investigação intitulado “Imagens de Professor: significações do trabalho docente”, publicado como obra coletiva pela Editora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) em dois mil. Através da nossa participação no evento da Universidade de São Paulo “Docência, Memória e Gênero” com resultados da nossa pesquisa, nos aproximamos do grupo coordenador do evento e Denice Bárbara, em mil novecentos e noventa e nove, tornou-se uma consultora externa da nossa investigação. Participou conosco de um seminário interno da pesquisa realizado na UNIJUÍ, avaliando nossas perspectivas de produção e análise de dados.

Conto um pouco desta história, não somente por estar trabalhando com o tema da memória e da reconstrução das experiências que nos produziram sentidos e significados, mas também, como uma forma de registro, pois o que vemos hoje, é uma expansão desta abordagem e, muitas vezes, sem a avaliação de que esta forma e escolha feita por nós não se soma a nenhum modismo mas se alia àqueles que consideram importante dar voz, nos processos investigativos e formativos, aos professores, especialmente às mulheres que, nas estatísticas educacionais, são maioria, nos anos iniciais da escola básica e, ainda, por nosso envolvimento com a reconstrução da história das mulheres.

Nossa inscrição como grupo de estudos e pesquisas é do território do imaginário que nos fez aprender a dialogar também, com o que não se mostra, com o que não é evidenciado, com o que fica silenciado no cotidiano das professoras. A memória foi sendo outro suporte teórico-metodológico onde nossos estudos com o imaginário foram se alicerçando. A construção dos aportes teóricos de um grupo vão se dando nas aprendizagens passadas/ experimentadas, nas curiosida-

des presentes e nas preocupações futuras. Assim, a memória se configurou uma via de acesso às representações e aos saberes dos professores que nesta perspectiva se tornam “pesquisadores de si” e de suas trajetórias de vida.

Através dessa significativa produção, temos acesso a uma reflexão cumulativa sobre a importância do trabalho com as narrativas, sejam elas escritas ou orais, biográficas ou autobiográficas, nos espaços e tempos de instituições de formação. Temos acesso, através destes relatos, aos “modelos” de professores que produziram marcas e sentidos nas suas vivências como alunos, nos aproximamos de configurações de aulas, de processos avaliativos, de todas as dimensões objetivas e subjetivas da docência.

Nesse sentido, reconhecemos que a formação já iniciou no tempo em que o professor vivia sua experiência como aluno de uma instituição educativa. Por isso, temos enfatizado a necessidade de a formação inicial e continuada recuperar estas trajetórias através das narrativas, para que os professores possam (re)organizar seus repertórios e processos formativos, neste tempo, com a ajuda da memória. Tempo que coloca outros desafios, outras demandas ao professor e a docência, seja ela em qualquer um dos níveis de ensino, onde os repertórios de saberes construídos no passado, nem sempre são apropriados e, por isso, precisam ser problematizados num espaço formativo.

Ao reconhecer a potência desta matriz – a memória – que reconstrói os saberes nas diferentes fontes onde foram gerados, temos uma ampliação do conceito de formação, remetendo-a a instâncias que transcendem a preparação profissional e a prolongam no tempo. Desde esta proposição, a experiência que os docentes viveram como alunos ou a “biografia escolar” se caracteriza como formativa e passa ser a primeira fase da formação profissional.

Na realidade, caberia falar de vários processos formativos ou fases de socialização profissional. A primeira experiência profissional que têm os professores, que é decisiva, é

a prolongada vivência que como alunos têm antes de escolher o magistério e o exercício da docência e durante a preparação profissional. Sobre essas fases de socialização Gimeno Sacristán (1992, 128), aponta que “La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno”.

No mesmo sentido, Ferry (1990) se refere ao trajeto de formação, para dar conta do processo formativo de caráter prolongado que atravessam os docentes, durante e que transitam por diferentes experiências e interatuam com diversos conhecimentos enfoques e pessoas. Todas essas experiências são formativas e, por isso, a formação docente não pode explicar-se a partir de uma só experiência.

Assim entendida, a formação docente atravessaria uma série de fases ou caminhos que, se é consecutiva temporalmente, se superpõe nas práticas cotidianas que se desenvolvem no exercício profissional. Elas são: a biografia escolar, a formação profissional ou “inicial” (que ao considerar a biografia escolar deixaria de ser tal) e a socialização profissional.

Compartilho com Terhart (1987, p.157), sinalizando que “si ha de existir una aprendizaje positivo en la formación del profesorado, será en la medida que pueda establecerse una conexión de las experiencias antiguas con las informaciones nuevas a nivel de los problemas específicos”.

Apesar da importância que se outorga à experiência biográfica no desempenho profissional dos professores, apenas na década de 1990 começaram a proliferar investigações nessa linha. Tal como sinalizavam Conelly e Claudinin (1995) e Huberman (2000), das sistematizações das investigações realizadas a partir de meados dos anos oitenta, não encontravam registros de estudos biográficos acerca da profissão docente.

Nas pesquisas que vimos realizando desde 1996 nessa perspectiva teórico-metodológica apontamos assim como

mostra Suárez (2007, p. 75), que os professores se consideravam “inferiores”, com pouca motivação para mostrar suas experiências, sendo que sua voz sequer era ouvida para qualquer planejamento ou política pública, centrada nos seus saberes. Já registramos, em outros textos, os questionamentos dos professores quando lhes propunhamos a escrita da sua história de vida. A constatação era sempre de que não tinham algo de diferente e importante para registrarem para uma pesquisa acadêmica. Uma sensação de que não tinham nada significativo para contar porque nada importante faziam.

Esta virada epistemológica, que dá voz ao professor e reconhece os seus saberes como legítimos, lhes recoloca em um outro patamar de participação e envolvimento com os projetos educativos. A perspectiva de dar voz ao professor (Goodson, 1992), fazendo com que ele acredite que é sujeito da história e principalmente, nesse caso sujeito da história da profissão, é bastante recente. Como uma memória subterrânea, como grupo sujeitado, o professor ao relatar a sua história de vida reconstrói, a partir do trabalho da memória, acontecimentos que produziram experiência no seu processo formativo. Esse trabalho de reconstrução de si e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do professor e suas relações com os outros.

Nessa virada que, para a formação, aciona não somente a possibilidade investigativa mas também autoformativa, pois ao contarem para outros, também reconstruíam para si seus processos formativos. Aos reconstruir práticas, aprendizagens e “modelos” de docência temos a possibilidade de conhecer os processos formativos que produziram uma pessoa e um profissional e para além deste conhecimento, se pode, nos diferentes espaços de formação – inicial ou continuada – interpelar para um processo reflexivo sobre as imagens reconstruídas.

Estas imagens reconstróem ainda e, especialmente, este enfoque é interessante para a perspectiva temática que é colocada por este congresso - o ensinar e o aprender, que

nestes projetos de investigação/formação, aprendizagens realizadas pelo professor enquanto estava na condição de aluno.

Num largo processo vivido como alunos, os professores interiorizaram modelos de ensino que seus professores levaram a cabo com eles, construíram saberes (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Beillerot, 1998), pautas de comportamento (Gimeno Sacristán, 1992); construíram esquemas sobre a vida escolar (Contreras, 1987) e também construíram crenças firmes e perduráveis sobre os docentes e seu trabalho (Jackson, 2002); imagens do trabalho do professor (Rockwell, 1985; Oliveira, 2000, 2004); teorias, crenças e valores sobre a natureza do fazer educativo (Pérez Gómez, 1997). É possível sustentar, então, que ao longo da trajetória escolar vivida como alunos, os professores começaram a formar-se como tais. Nesta perspectiva que se invoca o trabalho da memória que possamos voltar a estas paisagens, na tentativa de reconstruir estas experiências e especialmente, de poder problematizá-las em espaços formativos. E podemos pensar que existem dois movimentos com a palavra formação: a formação da qual já estavam implicados como alunos nos seus processos de escolarização e a formação que, num momento de exercício profissional, precisa voltar nestes repertórios e tentar problematizá-los até para que outros repertórios possam ser viabilizados, possam ser vividos na sua vida profissional.

A investigação também assume um outro princípio epistemológico – pesquisar com os professores – e não mais sobre os professores, mostrando as possibilidades que as pessoas e os grupos profissionais podem acionar com aquilo que lhes fizeram e o que fazem a partir dos seus materiais formativos. Não se trata mais de fazer pesquisa para apontar ausências, erros, mazelas, faltas nas instituições e nas pessoas. Quando investigamos, através das narrativas, nos interessa conhecer não somente os aspectos simbólicos e funcionais, as significações imaginárias que circulam na cultura docente, mas ainda os saberes que construíram/constróem ao longo da sua trajetória de vida.

Essa pesquisa qualitativa prima pela leitura, pela tentativa de interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume e as dimensões possíveis de enfoque quando pensamos na complexidade, rejeita abordagens redutoras e reducionistas, privilegiando aportes teórico-metodológicos que permitam investigações a partir da multirreferencialidade dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem estudados.

A oralidade, a escrita autobiográfica ou biográfica traz o trabalho da memória e, ainda, o trabalho da palavra, do que é dito e, do que é silenciado, pois o silêncio, na perspectiva que compartilhamos com Orlandi (1993, pp. 33-34), “não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. (...) O silêncio não está disponível a visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas”. O silêncio está na trama do trabalho da memória e, como aponta Portelli (1996, pp. 68-69), “Estes procedimentos da oralidade põem em evidência o trabalho da palavra, de memória, da consciência”. O trabalho dessa consciência, segundo o autor, “manifesta-se na entrevista pelo fatigante trabalho da palavra”.

Percebemos, através das pesquisas realizadas com professores, que a criação do espaço das entrevistas ou das escritas autobiográficas com os participantes vai sendo um processo criativamente proposto e cada novo encontro, possibilita a instalação de um clima empático, viabilizando uma entrevista com mais detalhamentos, com um trabalho mais intenso da memória que reconstrói imagens e fala delas a partir de uma confiança na escuta do pesquisador/formador. A escuta sensível é uma condição para que se estabeleça esta empatia entre pesquisador/formador e o pesquisado: uma escuta que não direciona, uma escuta que não interfere, uma escuta que se emociona e se permite ser atravessada pela fala do outro, implicando-se a experiência.

Como um grupo que trabalha com imagens, temos também nos utilizado das imagens fotográficas como um recurso que auxilia no processo de reavivamento das lembranças, através de um trabalho mais refinado da memória. No baú, nas caixinhas e nos álbuns ao serem trazidas as fotografias para o trabalho de escrita autobiográfica ou, no momento da entrevista, os participantes do projeto reconstróem imagens com mais detalhamentos e sentimentos.

Temos utilizado a imagen fotográfica, neste momento com uma pesquisa, que tem por objetivo conhecer as aprendizagens realizadas no espaço do grupo, pensando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, com uma existência de quinze anos, como um dispositivo de formação de professores. Esse projeto levou-me a Buenos Aires com a intenção de estudar o dispositivo grupal e o grupo como um dispositivo de formação de professores. Num movimento de reconstruir a participação e envolvimento dos professores que participaram em diferentes momentos e tempos, durante estes quinze anos, utilizamos a fotografia como uma ferramenta capaz de reconstruir lembranças, sentimentos, aprendizagens, emoções, enfim, acontecimentos que produziram experiência nos participantes do grupo. Nossa constatação é que possibilitou não somente a aproximação dos participantes do grupo - vivendo distantes e sem contato por estarem envolvidos com outras instituições do nosso estado, Rio Grande do Sul, ou de outros estados brasileiros, alguns trabalhando com formação em instituições de ensino superior, e outros, nas redes públicas e privadas de ensino fundamental - mas também a reconstrução das experiências que produziram aprendizagens individuais e coletivas nos seus processos formativos.

Abordando os processos de organização de materiais autobiográficos e os seus desdobramentos na trajetória do eu, Giddens (2002, p.72) propõe que se pense na experiência da seguinte forma:

A pessoa anota um evento do passado na forma de um conto escrito no presente, lembrando o que aconteceu e os sentimentos envolvidos de maneira tão acurada quanto for capaz. Então a história é reescrita de maneira como o indivíduo gostaria que ela tivesse acontecido, com novos diálogos, sentimentos e resolução do episódio.

O exercício para o grupo suscitou lembranças, a partir de cada foto, que, ao ser observada, era complementada ou corrigida por cada um, já que a experiência foi interativa por um e-mail coletivo onde o grupo interdialoga, na tentativa de reconstrução através de um trabalho coletivo de memória, tratando de um grupo de estudos e pesquisas com trajetórias comuns, mas construídas singularmente em momentos e tempos, também, culturalmente diferentes. Uma aprendizagem para os que estão participando, recentemente, e uma reorganização das trajetórias e aprendizagens vividas sobre a proposição de uma produção grupal.

Uma das experiências provocadas nesse grupo é de que seus participantes possam materializar paisagens/acontecimentos de sua história de vida, e para aqueles que estão num processo formativo a escrita autobiográfica se constitui num dispositivo que proporciona um encontro e/ou desencontro com os temas de investigação que se propõem no espaço da universidade. Essa experiência na formação de adultos tem se mostrado, significativa e reveladora das subjetividades e singularidades presentes desde a escolha do tema de pesquisa até a forma de registrar e de se colocar na escrita. Também o trabalho da memória reconstrói saberes de outras fontes: da família, das escolas, da formação profissional, do mundo do trabalho, e estes são importantes para um grupo que tem como foco de interesse o imaginário.

Tecendo algumas considerações para encerrar

este trabalho e iniciar um debate...

Tentando sistematizar algumas questões com o intuito de produzir uma discussão a partir do tema proposto por este simpósio, trago neste registro que finaliza a escrita, pontos potenciais e dificuldades para trabalhar com narrativas na perspectiva da formação e da investigação.

Na dimensão da formação, nos aproximamos das representações imaginárias com o intuito de conhecer o que está instituído culturalmente num grupo e o que pode ser transformado, numa perspectiva instituinte. Nesse sentido, o processo formativo se instala, porque, ao trabalharmos com o que produz inércia e com o que movimenta um grupo, colocamos a memória como ferramenta da formação.

Ainda na perspectiva da formação, podemos pensar neste espaço como terapêutico para um grupo, sem a perspectiva da análise, porque este não é o nosso propósito e nem a nossa intenção, mas com o sentido de que as pessoas participantes de um processo formativo, possam reconstruir experiências que produziram/produzem significado a elas e às instituições das quais fazem parte. Nossa perspectiva é a de utilização da narrativa como um dispositivo de conhecimento e de aprendizagem.

Na perspectiva da investigação temos também a possibilidade de conhecer os processos de aprendizagens dos adultos e as suas escolhas temáticas que, muitas vezes, estão na contramão do autor(a), mas como acreditamos que toda a produção é também autobiográfica, então este autoconhecimento se constitui numa experiência produtora de sentidos na vida da pessoa.

Na utilização da narrativa por parte do pesquisador, temos também, potencialmente, acesso às representações e saberes, mas ainda, a exigência de que este material que é dado à investigação seja analisado de uma forma ampla e rica. Um bom trabalho analítico produz o conhecimento que vai de uma vida, singular e diferente, ao conhecimento de um

tempo histórico, de comportamentos sociais, de momentos socioeconômicos, o que exige do pesquisador, uma boa formação ou disposição ao trabalho complexo da análise. Esse tem sido um obstáculo que encontra também na temporalidade uma dificuldade. O tempo de produção tem sido cada vez mais apressado e ao ter os dados produzidos pelas narrativas às mãos, o pesquisador se encontra, com um tempo curto para a leitura/escuta do material que se coloca a sua frente e exige que encontre nele “continuidades” e “descontinuidades” discursivas para que possa construir categorias analíticas.

Um outro problema que se apresenta, ligado a este do trabalho analítico, é o pesquisador suspender suas teorias e dispor de uma certa “vigilância epistemológica” para não exercitar um pensamento aplicacionista com relação ao uso/escolha das narrativas, somente para ilustrar teorias que já fazem parte das suas escolhas e para as quais usa o campo empírico para tentar mostrar sua veracidade. Trata-se de outra postura lógica e epistemológica com relação ao que o pesquisador já tem às suas mãos e o que terá que dispor para um trabalho analítico que respeite a subjetividade e a complexidade dos dados que são produzidos por uma narrativa de vida.

Uma reflexão, certamente radical, que deve estar sendo feita nos espaços acadêmicos sobre o uso da narrativa oral e/ou escrita é a “incitação ao falar sobre” e a tentativa de controlar ou homogeneizar práticas discursivas. Não buscamos com o uso da narrativa construir uma identidade docente no sentido de acreditar que este movimento é culturalmente difícil e complexo. A produção da narrativa, como ferramenta, nos aproxima dos processos de ensino e de aprendizagem, instituídos nas escolas, produzidos pelas pessoas que, na maioria das vezes, nunca contaram suas histórias para alguém que tivesse uma escuta interessada. Essa escuta interessada em tentar problematizar experiências aposta num processo formativo que possa produzir outras formas de docência, ou-

tras formas de conhecimentos, outras formas de comportamento e, por que não dizer, outras formas de vida.

Para além da dimensão acadêmica, aqui reside um debate interessante. A narrativa é potencialmente uma ferramenta que dá voz ao professor, a partir da escrita, com uma outra lógica que é a do relato de um saber prático. A força do empírico que não busca outra coisa, senão se fazer entender para quem narra e para aquele que lê. E, nesse sentido, aciona com o movimento de reconstruir, de sistematizar, para poder dar forma ao que vem sendo produzido no cotidiano de uma instituição e na vida de um professor.

Nessa travessia, conhecer os processos de ensino e de aprendizagem que estão nas paisagens reconstruídas pela memória, não se constitui uma tarefa fácil mas poderá nos trazer à tona trajetórias formativas produtores de significados

Referências

- BUENO, B. O., CATANI, D.B., SOUZA, M.C.C., SOUZA, C. P. Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, v.4, 1/2., 1993.
- SOUZA, C.P., CATANI, D. B., SOUZA, M. C.C., BUENO, B. O. Memória e Autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras, *Revista Brasileira de Educação* n. 2., 1996.
- CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. *Feito e a Ser Feito*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- CONTRERAS, D. J. De estudante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. In: *Revista de Educación* n.282, Madrid, MEC, 1987.
- BEILLEROT, J. Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. In: BEILLEROT, J., LAVILLE-BLANCHARD, C. y MOSCONI, N. Saber y relación con el saber. Buenos Aires / México, Paidós, 1998.
- CONNELLY, F. M.; CLAUDININ, D.J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. y otros. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes, 1995.
- FERREIRA, R. *Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro, Quartet, 1998.

- DALLEPIANE, J.I. Docência e Formação na Ótica dos Professores do Movimento Sem-Terra. In: OLIVEIRA, V. F. de. (org.) *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2004.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1990.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. Col. *Fronteiras da Educação*.
- GEERTZ, C. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIDDENS, A. *As nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Docencia y Cultura Escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.
- _____. *Profesionalización docente y cambio educativo*. In: ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*.
- GOODSON, I. *Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1992.
- HUBERMAN, M. y otros. *Perspectivas de la carrera del profesor*. In: BIDDLE, G. y GOODSON (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 2000.
- JACKSON, P. *Práctica de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2002.
- KRAMER, S. *Lectura y escrita de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación*. In: *Propuesta Educativa*, n. 19, Buenos Aires, Novedades Educativas/ FLACSO, 1998.
- ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, Unicamp, 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- ROCKWELL, E. (edit.) *Ser maestro*. México. Ed. El Caballito, 1985.
- SUÁREZ, D. *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. In: SVERDLIK, Ingrid.(comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicações Educativas y Material Didáctico/ NOVEDUC, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 13, Rio de Janeiro: ANPED, 2000.
- TERHART, E. *Formas de saber pedagógico y acción educativa ¿o que és lo que forma en la formación del profesorado?* In: *Revista de Educación*. n. 284, Madri: MEC, 1987