

AS INFÂNCIAS DE PROFESSORES FORMADORES: TRAJETÓRIAS E REPRESENTAÇÕES

Silvania Regina Pellenz Irgang/UFSM/re.irgang@hotmail.com¹

Valeska Fortes de Oliveira/UFSM/guiza@terra.com.br²

As marcas iniciais...

Vivemos em tempos de possíveis reflexões sobre nossas escolhas, nossas motivações e trajetórias de vida pessoal e profissional que ao longo da nossa experiência nos constituem e nos levam a (re)pensar o trabalho docente enquanto aluno que fomos, somos e a experiência como professores. Isso faz com que possamos vivenciar espaços de formação individual e coletiva, de compartilharmos conhecimentos e processos de (auto) formação.

Inicialmente proponho pensarmos o quão é significativo reconstruir as imagens da/na docência que nos produzem professores, pois estas dão a possibilidade de reflexão sobre as representações que temos sobre as marcas escolares que nos provocaram positiva ou negativamente no percurso da nossa história de vida.

Entender os recados e seguir os caminhos que somos levados consciente ou inconscientemente a escolha profissional não são somente contados objetivamente ou apenas descrevendo cronologicamente como chegamos ao ser professor, essa escolha é impregnada de significados e subjetividades. Durante algum tempo experimentei os de-sabores de caminhos equivocados em relação ao que queria ser. Parece que como um insight me descobri professora. No entanto, percebi que era mais do que um insight, foi por meio de processos de representações, de símbolos,

¹ Pedagoga, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM)

² Orientadora, Phd em Educação, Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFSM .

imagens, projeções e marcas de meus professores no percurso formal e informal da minha história de vida que me vi professora.

Mais do que dar asas a imaginação enquanto criança brincando, reproduzindo modelos de professoras com minhas bonecas, um diálogo sobre a educação e como ser professora foi se instituindo de tal forma que vejo hoje a escolha profissional um entrelaçamento de expectativas pessoais de aprender e ensinar que foram tendo outros significados no momento em que as experiências positivas enquanto aluna, me fizeram pensar em ser como minhas professoras, aquelas inesquecíveis, sendo meus referenciais produzidos no comprometimento com o educar, a construção de saberes, o processo dialógico e o bem estar docente, fazendo aquilo que se gosta, apesar das dificuldades encontradas na carreira.

Estas são algumas das imagens construídas referente às professoras ao longo da minha trajetória de vida e que interferem e me produzem enquanto professora. Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula e, mesmo antes de entrar nela.

A partir disso, nos deparamos com as representações que nos levam a fazer escolhas e as trajetórias da quais percorremos para chegar a ser quem somos ou almejamos ser. É repensando em fatos de nossa trajetória pessoal e profissional que construímos uma história singular, que não se separa de nós quando nos tornamos professores. Percebemos, então, a importância de reviver fatos passados, refletir sobre eles e com isso, nos (re)descobrimos pesquisadores de nós mesmos, de nossos saberes e tentamos (res)significar os processos formativos que refletem no nosso trabalho docente.

É revisitando a memória de professores formadores, que busco com essa pesquisa conhecer, a partir de suas narrativas, as representações de suas infâncias e as (res)significações trazidas para o campo do trabalho docente. Para tentar compreender essas representações apresento como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, pois possibilita aos envolvidos na pesquisa refletir sobre os significados atribuídos a construção sócio-histórica-cultural de suas infâncias bem como o processo presente de

(re)significação dessas no âmbito educacional, em tempos em que viemos discutindo sobre o “desaparecimento da infância”.

Infâncias de “bricolage”: retalhos de uma memória

A infância tem sido tema de várias discussões em diversas áreas. No entanto, percebemos o movimento de problematizá-la também na linha da formação de professores, pois estes participam do cotidiano das crianças em instituições formais e informais das quais nem sempre se oportuniza o tempo e o espaço da infância. Alguns motivos estão diretamente ligados às exigências de uma sociedade globalizada e midiática, as projeções dos pais, o trabalho infantil, enfim a uma série de imposições feitas pelos adultos à criança.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2005, p. 42-43),

temos as crianças da classe média, com agendas adultas que preenchem o seu dia-a-dia, não lhes possibilitando a experiência livre do brincar, da convivência e da socialização espontâneas, viabilizadoras das aprendizagens entre as próprias crianças. Crianças projetadas nos ideais de vida não realizados por seus pais. (...) Para aqueles que têm uma representação de infância, a partir da forma individual e particular que a percebem e vivem como grupo social, temos que dizer que há outras crianças que não vivem a infância de uma forma tranqüila e com qualidade de vida.

A infância vem se (re)construindo ao longo dos tempos e há estudos que a apontam não só como uma fase, representada por uma faixa etária,

por questões biológicas do desenvolvimento infantil, mas que esse entendimento tem uma pluralidade de significados que varia em épocas que se sucedem e em grupos sociais que se diferenciam. Indicam, assim, falar de infâncias, de tempos históricos, sociais, culturais que influenciam a vida das crianças onde quer que estejam.

É o que apontam Zucchetti; Bergamaschi (2007, p.216-217)

a idéia de infâncias coloca-nos a perspectiva de construções sociais e proporciona-nos a compreensão de que ser criança difere de acordo com o espaço e o tempo desse grupo social. É nas múltiplas interações vividas que as infâncias vão-se fazendo, com marcas produzidas nas vivências, nas experiências de vida, proporcionando-nos a diversidade, permitindo-nos falar no plural. Nesse sentido, características atribuídas à infância, sentimentos, relações e atividades que são oferecidas às crianças são diferentes de acordo com o contexto histórico e cultural em questão.

Em vista disso, percebemos que a infância se desenha de modos diferentes e o modo de vivenciá-la também se mostra diversificado de geração em geração. A criança hoje é considerada um sujeito de direitos, por meio de legislações e estatuto. No entanto, muitos desses direitos que lhe foram concedidos não são respeitados pelos sujeitos adultos que muitas vezes acabam por impor suas vontades, reduzindo e até mesmo negando a infância a essas crianças.

Por entender a infância em seus espaços e tempos históricos, culturais e sociais, não podemos ficar atrelados a nossa infância e dizer que ela foi melhor do que a que estamos percebendo nos tempos atuais. Passamos, então, a conhecer vários olhares sobre diferentes infâncias.

Para Oliveira (2005, p. 44),

não podemos ficar estagnados nas imagens de uma infância vivida por nós, a nossa infância. Os tempos são

outros, a sociedade se modificou radicalmente numa velocidade incomparável, pondo-nos no compromisso de entender o que é ser criança neste tempo.

Por isso, conhecer as representações de infância de professores levando em consideração seu cunho geracional e como estes (res)significam essas imagens no momento em que estão atuando com outros sujeitos em formação, que também tiveram diferentes infâncias e que estão vivenciando o cotidiano da criança na escola, é relevante para compreendermos as oportunidades educativas possibilitadas na infância atual.

Para Sarmiento (2005, p. 365),

a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos.

Desde que a temática da infância tem ocupado um espaço privilegiado em minhas reflexões, muitas lembranças fazem questão de aparecer em minha memória, uma memória que segundo Marques (2006) é capaz de “esquecer sem esquecer de todo, os traços que sobraram reconduzem às verdades primeiras” (p.40).

Quando penso em infância lembro-me dos brinquedos, jogos, bolos, doces, festas de aniversário, brigas, perdas, privações, rua, chácara, escola,

amigos, colegas, vizinhos enfim um universo de significações dos quais vivenciei. Falar de infância faz-me remeter no termo que Marques (2006) utiliza em sua obra, "bricolage, aquela técnica de juntar retalhos". Relembrar a infância é mais ou menos isso, juntar retalhos, uns coloridos, com rendinhas e bolinhas, brilhosos e macios, outros cinzas e opacos, rígidos e ásperos. É falar de uma fase rodeada de significados e representações, lugares, tempos e espaços que ao longo dos tempos vão se modificando, mas que deixam marcas e sentidos.

Esse processo de rememorar a infância não ocorre apenas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, ele faz com que o pesquisador também reviva imagens, lembranças e momentos marcantes de sua vida. Assim, dentre os "retalhos" que compõem a minha memória está uma infância possível de brincar na rua sem a preocupação constante com a violência, andar de carrinho nos becos e calçadas das casas alheias, brincar de amarelinha, tomar banho de chuva na calçada, passear de uma casa na outra dos vizinhos brincando de boneca, desfile de roupas e sapatos da mãe, apresentações de dança e de teatro para as bonecas.

Enfim, esta foi uma infância que não é pautada numa nostalgia ou numa infância idealizada, mas também que não foi permeada pelo trabalho infantil ou agenda lotada de compromissos impostos pela cultura atual de algumas realidades, mas tínhamos outras restrições, outros impedimentos. No entanto, foi através dessas representações das quais vivi, enquanto criança, que vejo a importância de respeitar, valorizar e proporcionar à infância na vida de uma criança.

Permitir-se lembrar, pensar, brincar, cantar, criar, rir como criança é se (re)descobrir como sujeito de sua própria história, e espantar-se com essa espontaneidade coberta pela neurose de ser adulto.

Para reconstruir as imagens vivenciadas na infância, pelos professores, a memória passa a ser um substrato teórico e a percebemos, assim como Bosi (1994), não como sonho, mas como trabalho. Trabalho este que reconstrói imagens do passado por fios das experiências do presente, tentando viver este tempo através de uma relação que pode ser criativa e transformadora.

O trabalho da memória é individual, mas também e, no nosso caso, coletiva, pois estamos investigando a memória docente a partir das representações de infâncias e como (res)signicam no momento em que participam da formação inicial, de um grupo social.

Numa sociedade que alguns estão caracterizando como a do “esquecimento” é importante a reconstrução de representações e experiências da infância não com o sentido de ficar aprisionado a estas, mas para propiciar processos de reflexão sobre a trajetória individual e coletiva que possibilitem novas criações, novas produções individuais e sociais na (re)construção da infância.

Assim, para saber sobre a diversidade dos processos sócio-culturais é preciso, segundo Marre (1991) dar a palavra àqueles que os vivenciam, ouvir, para então buscar desvendar como nesta fala se ligam a experiência individualizada e os determinantes sociológicos.

Conhecer a História de vida de professores que perpassam pela infância em determinados períodos históricos, sociais e culturais traz para os contextos atuais as experiências singulares que produziram marcas e, que o construíram ao longo de sua trajetória.

Conforme Oliveira (2006, p.184),

as histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores.

Assim, as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida permite-

nos conhecer singularidades da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. A própria narrativa sobre a trajetória profissional pode auxiliar na tematização da atuação presente do professor construindo um arquivo de memórias das vidas de professores.

A (re)construção da infância, por meio da História de vida, adquirem um papel relevante, à medida que possibilita aos professores refletirem sobre os significados que construíram na sua trajetória, num determinado contexto, dando abertura também às vivências, aos sonhos, aos sentimentos, medos, angústias, etc.

Para Gullestad (2005, p.526),

São as experiências da infância que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores. Por meio das mais precoces percepções do mundo, cada pessoa adquire algumas das idéias, imagens e metáforas básicas que, mais tarde, vão estruturar suas experiências no mundo e os sentidos que dão a este.

Assim, a História de vida, passa a ser compreendida como um caminho de recriação do presente, partindo de impressões e experiências vivenciadas e construídas no passado.

Compreendemos, então, que através da memória, as representações que se formaram ao longo da trajetória de vida dos professores, evidenciam o processo de re-construção de significados, imagens e valores a partir das vivências cotidianas que envolvem a formação.

Formação de professores: os fios de (re)significação num caminho a ser percorrido

O conceito de formação é tomado como ação de construção de si próprio, das relações de pluralidades que permeiam a vida pessoal e profissional do professor. E, as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa é um dos processos de formação e auto-formação tanto para os colaboradores quanto para o pesquisador, no momento em que se sente parte do processo formativo do ser professor.

Nesse sentido, Josso (2002, p. 90) diz que

cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação. (...) Contudo, quando utilizamos no nosso trabalho de compreensão/interpretação alguns desses referenciais, é para compreendermos os processos de formação e não para verificar tal ou tal teoria das Ciências Humanas. (...) O vaivém entre estas narrativas provoca interrogações novas e faz progredir a compreensão do processo de formação.

A inserção na pesquisa sobre formação de professores reporta-nos para um campo de estudos complexo, dinâmico, conflitante e percorrido por caminhos diversos. Marcado pelas experiências pessoais, culturais e sociais que se modificam de período a período. Surgi, assim, muitos conflitos formativos decorrentes da construção cultural e das complexidades dos espaços sociais.

Nessa perspectiva, a formação deve desempenhar um papel importante na discussão das experiências que os sujeitos trazem para o contexto formativo. Torna-se necessário compreender a constituição pessoal e profissional do professor e as relações que se estabelecem entre si como processo de formação. "A formação não se recebe: ela se faz em um processo ativo que requer a aproximação de, o envolvimento com, a mediação dos outros" (Pereira, et all, 2006, p.80)

Ainda Pereira (2006, 79), explicita que

por formação estamos entendendo um processo de transformação do si em que as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo são fundamentais. A dinâmica da formação, já sabemos, se dá em prática, em espaços e tempos, bem particulares, com características que facilitam e, de certa maneira, influenciam os processos de objetivação/subjetivação de todas as coisas que resultam dos nossos encontros com o mundo bem vivo (...)

A ênfase dessa pesquisa centra-se tanto no professor como pessoa, quanto no imaginário social instituído sobre a docência e as (res)significações que faz ao longo da trajetória de vida. A produção de narrativas autobiográficas, entrevistas semi-estruturadas e fotografias são procedimentos dos quais utilizarei nessa pesquisa, de cunho qualitativo, a fim de conhecer as infâncias de professores formadores e tentar compreender suas (res)significações no contexto formativo.

Em relação à abordagem da pesquisa qualitativa Minayo (1994, p.15) coloca que, "o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo", sendo assim, torna-se relevante resgatar outras palavras desta autora quando evidencia que as Ciências Sociais tem como uma das suas especificidades o fato de ser

intrínseca e extrinsecamente ideológica. Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. (Ibidem, p. 14)

Penso ser relevante destacar, nessa pesquisa, a História de Vida Oral e Escrita, pois segundo Meihy (2002, p. 13), “sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva”.

A pesquisa, ainda, visa desenvolver entrevistas semi-estruturadas onde o diálogo com os sujeitos possa servir como instrumento de outros subsídios para inseri-los neste universo de reconstrução de imagens, direcionando-os, assim, às lembranças da infância e suas (res)significações no tempo presente do processo formativo.

Sobre a entrevista, destaco a como instrumento de coleta de dados que marca um momento de interação direta entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Conforme Laville & Dionne (1999) esse tipo de procedimento permite que os colaboradores da pesquisa tenham maior liberdade para responder as questões e, desse modo, podem trazer no seu discurso o seu verdadeiro modo de pensar e agir, bem como seus valores, suas vivências, dentre outros aspectos. Acrescenta-se a isso o fato do pesquisador ter a possibilidade de realizar uma exploração mais aprofundada da sua temática de estudo.

As idéias de Chizzotti (1998) vêm complementar a relevância das entrevistas, quando o autor coloca uma das vantagens desse instrumento, que se refere ao contato imediato com questões importantes. Isto propicia ao pesquisador o aprofundamento acerca da significação do fenômeno em estudo.

A utilização de entrevistas semi-estruturadas mostra-se como sendo a mais adequada para o trabalho com determinadas pesquisas na área da educação, pois comporta questionamentos mais abertos, ou seja, estão sujeitas a complementações ou esclarecimentos.

Nesse sentido, um trabalho mais detalhado é exigido por parte do pesquisador, que deverá mostrar competência para gerenciar as informações obtidas, a fim de garantir a cientificidade da técnica, a qualidade das informações, bem como o registro e a seleção dos achados passíveis de análise. (Chizzotti, 1998)

Segundo Triviños,

(...) a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. (...) Este traço da entrevista semi-estruturada (...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (1987, p. 152)

O material produzido é o reconhecimento das experiências significativas vividas e construídas pelos professores formadores e são relevantes ao que tange o trabalho docente na formação inicial, na formação daqueles que procuram no curso de Pedagogia uma qualificação que responda melhor as inquietações educacionais de hoje.

A (res)significação vai tendo sentido no momento em que cada professor se dá o tempo de reflexão sobre o tema da infância e se (re)constrói imagens que ao longo da história de vida adquirem sentidos e significados muitas vezes esquecidos em meio a tantas outras demandas do ser professor.

A análise das histórias de vida de professores permite não só visualizá-los num momento estanque, fechado em si mesmo, mas visualizá-los em suas mudanças, ao mesmo tempo em que o professor se (res)significa em seu meio a cada instante, pois “escrever sua história é tomar consciência de si mesmo” (Schwengber apud Oliveira, 2004, p.234).

Algumas considerações...

Desse modo, partindo das ações propostas na pesquisa, através das representações de infâncias de professores formadores e suas (res)significações no processo formativo, acredito que estas contribuam

para o re-pensar do tempo e do lugar da infância proporcionado e discutido na formação de professores.

Olhar para os atores da educação, ou seja, a nós mesmos, professores e alunos, sujeitos de nossas pesquisas permanentes, nos proporciona a possibilidade de atitudes reflexivas e com isso, admitirmos nossa condição de sujeitos aprendentes. Dessa forma, estaremos, através de uma experiência formativa, construindo nossa identidade educacional.

O trabalho com o imaginário possibilita perceber as imagens representativas, que enquanto docentes, estamos ajudando a construir na representação que o aluno faz do professor e, assim, reconhecer que imaginários estamos produzindo com relação a nós próprios enquanto professores.

Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas Histórias de Vida. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.509-535, 2005.

JOSSO, Marie-Christine Josso. **Experiências de Vida e Formação**. tr. de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso – O princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MARRE, Jacques L. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia**, v. 3, n. 3, p. 89-141, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; e OLIVEIRA, Waléria Fortes de. Criança e infância: quando o encontro é marcado e não acontece. In: **Vivências das infâncias: contextos e perspectivas**. Cadernos temáticos/ OMEP. Santa Maria: Pallotti, 2005.

PEREIRA, Marcos Villela, ET all. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. As diferentes faces da escolha profissional. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2ª ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZUCCHETTI, Dinora Teresa; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Construções sociais da infância e da juventude. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: UFPel, p. 213-234, jan/jun, 2007.