

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



8

ISSN 1516-2907

Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental

RESUMO: Neste trabalho proponho refletir sobre a fertilidade das lembranças e memórias da trajetória de escolarização, especificamente enfocando as narrativas de formação e suas relações possíveis com a aprendizagem docente, tomando como base experiências desenvolvidas num projeto específico de formação, no espaço do Departamento de Educação - Campus I - da Universidade do Estado da Bahia. Apresento o percurso do objeto de estudo, no que se refere à utilização da abordagem experiencial de formação, bem como sistematizo aspectos teóricos sobre pesquisa narrativa, com base em Benjamin (1993) e Larrosa (1994 e 1995) e, em seguida, apresento os conceitos de “abordagem experiencial”, “experiência formadora” e “recordações-referências”, tomando como base as sistematizações construídas por Josso (2002), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalhar as narrativas como procedimento tanto de investigação, quanto de formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: trajetórias de escolarização, formação inicial, narrativas de formação.

Neste texto, busco apresentar princípios que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar, especificamente, no que se refere à trajetória de escolarização no ensino fundamental, no campo de um projeto experiencial, e suas implicações como dispositivo de formação e (auto) formação no processo de formação inicial de professores. Nesse sentido, procuro conceituar pesquisa narrativa, os percursos da construção do trabalho no contexto do estágio supervisionado e, por fim, os critérios e procedimentos adotados para análise das fontes no contexto do projeto de formação.

Entendo que a opção pelas narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar do grupo pesquisado implica em tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta. Tomo

Elizeu Clementino de Souza
Doutor em Educação
Professor da UNEB e FAMETTIG
esclementino@uol.com.br

Trabalho apresentado no GT 13 –
Educação Fundamental na 27ª Reu-
nião Anual da ANPED, em Caxambu
– MG, no período de 221 a 24/11/
2004. Financiamento CAPES.

categorias teóricas e conceitos construídos por Benjamin (1993), Larrosa (1994 e 1995) e Josso (1988, 1999 e 2002), no sentido de situar os princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa narrativa¹.

(1) Ainda em relação à pesquisa com narrativas busco em Connelly & Clandinin (1995), Arnaus (1995), Cunha (1997) e Chené (1988), perspectivas de compreensão do enraizamento da formação vinculada ao espaço pessoal e do papel estabelecido à autoria do texto narrativo. Entendo como pertinente situar alguns estudos desenvolvidos por Goodson (1992), Nóvoa (1992, 1995 e 2002), Moita (1992), Holly (1992), Huberman (1992), Catani et. al. (1997, 1998 e 2001), Nóvoa e Finguer (1988), sobre história de vida e formação, porque esses autores apresentam pesquisas que tematizam sobre os percursos e ciclos de vida dos professores e outros que vêm pesquisando sobre os diários reflexivos, a história de vida, a autobiografia e suas influências e significados para a formação docente.

As discussões construídas sobre uma nova *epistemologia da formação* (Nóvoa, 1992) tematizam sobre uma teoria da formação do adulto, por este possuir uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida. A formação vincula-se, segundo Nóvoa (1988), ao conceito de *reflexividade crítica*, porque ninguém forma ninguém e também porque a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida” (p. 116). Nesta mesma perspectiva outros autores têm trabalhado com as histórias de vida, diários biográficos, narrativas de formação e adotam, além da análise das trajetórias de formação, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor (Goodson, 1992), ou compreender o sentido da investigação-formação (Josso, 1988, 1999 e 2002) numa teoria da atividade do sujeito que aprende a partir da sua própria história.

Catani *et al.* (1997) entendem que o trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de uma “contra-memória”, através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente.

São diversas as experiências e possibilidades metodológicas do trabalho com a pesquisa narrativa no processo de formação na área educacional. Tenho percebido que as diferentes modalidades desenvolvidas sobre a formação, a partir do trabalho com as histórias de vida, têm centrado atenção e enfoques na formação continuada ou no desenvolvimento profissional de professores. Emerge daí o sentido e a importância do trabalho com alunas do curso de pedagogia em processo inicial de formação.

As experiências que venho desenvolvendo desde 1993, quando comecei a trabalhar com formação de professores na Universidade do Estado da Bahia, vêm marcar a opção e a necessidade de aprofundamento do trabalho com a abordagem autobiográfica no processo de formação, delimitando um espaço fértil de

compreensão das implicações da escrita da narrativa da vivência escolar, no que se refere às reflexões construídas sobre o itinerário escolar e a trajetória inicial de formação intelectual, como possibilidade formativa, a partir das lembranças e memórias da escola no tocante ao ensino primário, hoje denominado de ensino fundamental. A narrativa (auto) biográfica, ou mais especificamente, a narrativa de formação, oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização.

Inicialmente, essa prática formativa levou-me a superar enfoques concernentes à implicação da racionalidade técnica no percurso de formação, no espaço da universidade, configurando-se como modalidade formativa e (auto) formativa tanto para mim, quanto para as alunas no desenvolvimento do curso e do estágio supervisionado. Isto porque a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso as narrativas (auto) biográficas, revelam-se como férteis para os (as) futuros (as) professores (as), por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si, bem como ampliam os significados da prática didático-pedagógica vivenciada através de suas experiências individuais e com seus alunos.

Por essa questão, parece-me fundamental apresentar o percurso de construção da utilização da abordagem experiencial de formação, bem como esclarecer e definir conceitos que se constituem como fundantes para este trabalho, inicialmente, sobre pesquisa narrativa, com base em Benjamin (1993) e Larrosa (1994 e 1995) e, em seguida, apresentar os conceitos de “abordagem experiencial”, “experiência formadora” e “recordações-referências”, tomando como base as sistematizações construídas por Josso (2002), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalhar as narrativas como procedimento tanto de investigação quanto de formação.

Percursos do objeto de estudo: Um olhar sobre a singularidade das narrativas.

Situar o percurso etnográfico do trabalho com as narrativas, como uma das possibilidades formativas, é fundamental, na medida em que procurarei apresentar, com base na abordagem

(2) A operacionalização da pesquisa deu-se mediante o planejamento e construção da Memória Educativa - narrativas de formação - das alunas do 7º Semestre do referido curso (março a julho de 2001), bem como a elaboração do projeto de Mini-estágio e, conseqüentemente, a ampliação do mesmo para operacionalização do Estágio Curricular para os alunos quando cursaram Prática Pedagógica III - Estágio Supervisionado - (agosto 2001 a fevereiro de 2002), no espaço da Escola Estadual Heitor Villalobos. O desenvolvimento do presente estudo constitui-se da escrita da memória/vivência pessoal/escolar de 33 atores, sendo um homem e 32 (trinta e duas) mulheres em processo de formação e suas relações com as observações/intervenções construídas na prática de estágio sobre a aprendizagem do exercício docente. As narrativas (auto) biográficas foram construídas no momento inicial da Disciplina de Prática II (março a julho de 2001), a partir dos seguintes eixos norteadores: a infância; processo de alfabetização; vivência escolar; primeiro contato com a escola; função da escola; lembranças dos seus professores/professoras; percepção/vivência do planejamento, desenvolvimento das aulas/atividades didáticas; disciplina na escola; atividades extraclasse; a avaliação no cotidiano escolar; a escolha do magistério e, por fim, o significado de ser professor/professora, tendo em vista o resgate de vozes e narrativas do percurso de formação e relacioná-las com o desenvolvimento pessoal/profissional, a construção da identidade e dos saberes da docência. Concomitante à construção da memória educativa, as alunas começam a vivenciar atividades relativas à concepção e elaboração do projeto de estágio, o qual é implementado, inicialmente, na modalidade de mini-estágio e, em seguida, no espaço do estágio supervisionado de Prática Pedagógica III, face à construção da prática docente e seus desmembramentos no cotidiano escolar. 4 Sobre a relação memória esquecimento, Marc Auge (1998), em seu livro *As Formas do Esquecimento* e, mais especificamente, no texto *A Memória e o Esquecimento* (pp. 11/33), afirma que "Fazer o elogio do esquecimento não é vilipendiar a memória, e ainda menos ignorar a recordação, mas reconhecer o trabalho do esquecimento na primeira e assinalar a sua presença na segunda. A memória e o esquecimento mantêm de algum modo a mesma relação que existe entre vida e morte" (p. 19). 4 Sobre a relação memória esquecimento, Marc Auge (1998), em seu livro *As Formas do Esquecimento* e, mais especificamente, no texto *A Memória e o Esquecimento* (pp. 11/33), afirma que "Fazer o elogio do esquecimento não é vilipendiar a

experiencial, elegendo como recurso metodológico a narrativa de formação, com um grupo de alunas do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação, *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, analisar os possíveis movimentos da investigação, da formação e do estágio supervisionado referentes à experiência formativa desenvolvida no período de março de 2001 a março de 2002.

O presente trabalho tem sua gênese nas experiências desenvolvidas no espaço da Faculdade de Educação da Bahia e na Universidade do Estado da Bahia, desde o ano de 1993, quando comecei a trabalhar a formação e suas relações com a prática de ensino e o estágio supervisionado a partir da utilização de projetos centrados na *abordagem experiencial* de investigação-formação.

Por isso, procuro analisar implicações das narrativas (auto) biográficas no processo de formação de professores. Para tal, compreendo ser pertinente discutir unidades de análise, relacionando-as ao desenvolvimento pessoal no processo de formação inicial, enfocando especificamente a construção da narrativa de formação e suas implicações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente no processo de estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental.

O que ensejo no processo de investigação-formação é que os atores sociais envolvidos com o projeto de formação escrevam e reflitam sobre as narrativas (auto) biográficas do itinerário escolar, relacionando-as com o exercício docente no espaço da Prática Pedagógica, na modalidade de Estágio Supervisionado² do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do *Campus I* da UNEB, da Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

As narrativas utilizadas no processo da pesquisa constituem-se da escrita das (auto) biografias, especificamente do itinerário escolar dos atores sociais envolvidos, tendo em vista a aproximação entre desenvolvimento pessoal e profissional no processo de construção da identidade, saberes e constante aprendizagem do ofício docente, porque esse movimento de formação e (auto) formação possibilita um constante processo de investigação, ação e (auto) formação dos atores envolvidos.

Para este trabalho, tomo como base de análise e interpretação das fontes - narrativas do itinerário escolar - um sub-grupo de 10 alunos, sendo um homem e 9 (nove) mulheres. A escolha

das memórias educativas - itinerário escolar - do grupo pesquisado resultou do exercício metodológico das leituras das narrativas de suas memórias educativas, a partir dos seguintes critérios: a escolha por parte de cada sujeito de relatar / narrar sua singularidade; as referências socioculturais de formação de cada ator, no sentido de apreender as regularidades / irregularidades históricas; o aprofundamento/recensão das experiências significativas de cada período do itinerário escolar - vivência escolar - considerando a interioridade/exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Elegi o processo de rememoração, especificamente em relação às recordações escolares, diante dos episódios do itinerário escolar, no sentido de melhor compreender as recordações-referências e suas implicações na narrativa da história de vida de cada sujeito pesquisado.

A influência familiar, tanto no que se refere ao processo de alfabetização quanto em relação à opção pela docência, marcou um olhar sobre a leitura das narrativas, no sentido de melhor compreender os valores e vínculos construídos na/e sobre a docência, a partir da itinerância dos sujeitos em seus espaços familiares.

Com base nestes critérios sobre as narrativas, busco, a partir da análise interpretativa de alguns excertos, apreender experiências significativas do itinerário escolar e suas implicações com a formação e (auto) formação, na medida em que procurarei relacionar o estágio e as narrativas de formação, tomando os diários de aula e a observação como uma das fontes principais de análise da abordagem experiencial que venho desenvolvendo sobre a formação inicial de professores, especificamente no que se refere às implicações da trajetória de escolarização do ensino fundamental no processo formativo.

Quanto aos instrumentos de recolha das fontes, trabalhei com as narrativas (auto) biográficas, diário de campo e de aula - do pesquisador e dos pesquisados -, entrevistas e observação participante, porque entendo que essas técnicas-instrumentos me permitem melhor apreender os objetivos da pesquisa e possibilitam uma leitura individual e coletiva das dimensões pessoal e profissional no processo de formação do professor.

O que objetivo, no trabalho pedagógico de formação de professores, consiste em possibilitar ao professor em formação a escuta da sua voz, a partir da narração da sua história de vida, e

memória, e ainda menos ignorar a recordação, mas reconhecer o trabalho do esquecimento na primeira e assinalar a sua presença na segunda. A memória e o esquecimento mantêm de algum modo a mesma relação que existe entre vida e morte" (p. 19).

relacioná-la com processos constituintes da aprendizagem docente. Para tanto, busco compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e aprendizagem do exercício docente para as séries iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re) construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento individual/coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação do professor.

Pesquisa narrativa: reflexões sobre uma “abordagem experiencial” de formação.

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente.

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Sobre a relação memória e esquecimento, busco em Augé³ pistas para entender que as mesmas são solidárias e vinculadas ao tempo presente. O esquecimento nos remete ao presente, mesmo que seja para viver em outra dimensão as experiências circunscritas de nossa vida. Afirma o autor que “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel”. (1998, p. 106). Corroboro a idéia do referido autor, quando entendo que o conceito de esquecimento como ausência de recordação ganha outro significado, quando o vê como um componente indissociável da memória, visto que “O esqueci-

(3) Sobre a relação memória esquecimento, Marc Augé (1998), em seu livro *As Formas do Esquecimento* e, mais especificamente, no texto *A Memória e o Esquecimento* (pp. 11/33), afirma que “Fazer o elogio do esquecimento não é vilipendiar a memória, e ainda menos ignorar a recordação, mas reconhecer o trabalho do esquecimento na primeira e assinalar a sua presença na segunda. A memória e o esquecimento mantêm de algum modo a mesma relação que existe entre vida e morte” (p. 19).

mento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto” (p. 27).

É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva (Halbwachs, 1990) e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. No texto *Memória, esquecimentos, silêncio*, Michael Pollak (1989) discute sobre a memória coletiva e as relações com o sentimento nacional, ao criticar o centramento de uma memória oficial e alienante. Contrapõe-se às idéias sistematizadas por Halbwachs, embora reconheça o papel da memória coletiva para compreender a função do “dito” e “não-dito”, quando afirma que “[...] A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades [...]” (Pollak, 1989, p. 9). Reafirma o referido autor que “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história [...]” (p. 9). A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência. Thompson, no seu texto *A Memória e o Eu*, afirma que “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança” (1998, p. 208). O sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória.

Sobre a recordação, afirma Larrosa que “[...] não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa [...]” (1994, p. 68). Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma

descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória.

Para Benjamin, a figura do narrador vem, cada vez mais, se distanciando de nosso cotidiano, tendo isso conseqüências na capacidade singular de falar e escrever sobre nossas vivências e experiências cotidianas. Experiência e narração estão imbricadas, porque a primeira constitui a fonte implicada e distanciada das vivências de um verdadeiro narrador. Isto porque, “... o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria *experiência ou relatada pelos outros*. E incorpora as coisas narradas à *experiência dos seus ouvintes...*” (1993, p. 201). Isto implica entender a crise que se legitima à “*faculdade de intercambiar experiências*” (p. 198). Para Benjamin, as experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas.

A arte de narrar inscreve-se na tradição oral e implica-se com a dimensão espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências. Por isso, assistimos à morte e ao sentido formativo das narrativas diante do pragmatismo e da emergência do utilitarismo prático das nossas ações sociais e humanas, porém é preciso que os sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual e coletiva.

Emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto) biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e “pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares” (Josso, 2002, p. 28), mediante aprendizagens ao longo da vida através das próprias experiências individual e coletiva. Desta forma, a “aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (p. 28).

Josso apresenta com bastante clareza o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, ao afirmar que pesquisas com trajetórias de vida abarcam a totalidade da vida e aquelas relacionadas aos projetos, denominando-as de “abordagem biográfica” ou de “abordagem experiencial” “(projetos de expressão,

projetos profissional, projeto de reinserção, projetos de formação, projeto de transformação de práticas, projetos de vida)” (2002, p. 15), as quais abordam temáticas de um itinerário, a partir de uma entrada específica na história de vida do sujeito.

Aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências. Tomo os conceitos de “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial” e “recordações-referências” (Josso, 2002), por entender que os mesmos ajudam-me a melhor entender as narrativas e suas implicações no processo de investigação-formação e (auto) formação. Vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida do(a) professor/professora em processo de formação inicial/continuada e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, constituem-se como significativo *instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional*.

No processo de escrita e leitura das narrativas dos atores sociais da pesquisa pude entender melhor, a partir do conceito de *experiência formadora*, o que cada um elegeu como atividade significativa de sua vida, articulando-se com experiências diversas e, surgem, efetivamente, no momento de construção da narrativa, um constante embate, às vezes paradoxal entre o passado e o futuro e os questionamentos contextuais vividos no presente.

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “... para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem...” (idem, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização/ exteriorização eleitos por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Para Josso, “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência” (p. 35). Os cenários e con-

textos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nossa dimensão de ser sociocultural e psicossomático que somos. Apreendo este conceito e aplico-o à presente pesquisa, por entender as formas eleitas pelos atores para falarem de si, de seus vínculos familiares, das opções feitas pelas suas famílias na escolha dos seus nomes, escolas, lugares vividos, aprendizagens e sentimentos construídos nas histórias individuais, relatadas através da vivência escolar.

Na medida em que emergiu tanto para mim, quanto para o grupo trabalhar a escrita da narrativa do itinerário escolar como possibilidade de formação, pude perceber, através das experiências desenvolvidas e articulando-as com o trabalho desenvolvido por Josso (2002), que aprender pela experiência possibilita ao sujeito, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, entrar em contato com lembranças, sentimentos e subjetividades. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Para Josso, as recordações-referências “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. (...) significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.” (2002, p. 29). A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um. Por isso, enquanto atividade psicossomática as narrativas, porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas, podem ser definidas como experiências formadoras.

Desta forma, Lúcia Maria⁴ ao escrever sua memória educativa, afirma que:

“[...] Visitar o passado pode ser a mais doce das experiências, mas pode também se transformar numa viagem ao inferno.

(4) Os nomes aqui utilizados correspondem às identidades dos atores, os quais autorizam a utilização para a presente pesquisa. No processo da pesquisa as mesmas assinaram Carta de Cessão autorizando a utilização dos seus nomes e narrativas de formação construídas durante a pesquisa de Doutorado vinculada a FAGED/UFBA. Lúcia Maria Lima tem 39 anos, fez mestrado e é professora a quatro anos em uma escola da Rede Municipal de Salvador.

Este trabalho propõe apresentar a retrospectiva da minha vida pessoal, dando realce para a minha passagem pela(s) escola(s).

Realizar este trabalho foi como reconstruir das cinzas uma antiga casa. Juntar bloco após bloco, tijolo por tijolo, e ver aos poucos toda uma história de vida escondida nas ruínas reaparecer.

Numa viagem interior resgatei o meu “eu” mais escondido. Como se a vida pudesse retroceder, reaver cada emoção vivida há tanto tempo.

Como num quebra – cabeça, cada peça nova orientava o próximo passo a seguir, surgia minha história. Cada vez mais nítida.

Claro deve ficar que muito se perdeu nestes anos vividos. Não foi possível resgatar tanta coisa... detalhes, às vezes anos de vida. E a gente nem percebe, na dura lida, que jogamos no lixo tanta história.

Resgatar minha memória me fez aguçar minha consciência do ser histórico que sou. A mulher, a mãe, a esposa, a amiga, a professora, é também fruto da minha construção cultural.

Olhando o que fui, revolvendo o que sou, percebendo o meu presente como algo mutável, poderei ser melhor ou pior, depende principalmente de mim.”

O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque o *“aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registro”* (p. 29).

É do seu lugar de origem e com as marcas de suas aprendizagens que Ourisvalda⁵ descreve o sentido da escrita do projeto memória, na medida em que busca rever a escola / as escolas em que estudou, bem como refletir sobre a implicação e responsabilidade da profissão, ao afirmar que:

“Este trabalho, denominado Projeto Memória revelou-se de grande importância não só da própria reflexão da vida, das diversas fases por mim vivenciadas, permitindo-me perceber os acertos e erros que decerto cometemos. Nessa retrospectiva, temos de volta as nossas decisões, a análise dos nossos sentimentos, pensamentos e fatores ou circunstâncias que subsidiaram as nossas mais diversas atitudes.

Mexer, remexer no baú da vida é uma experiência que sempre dói, machuca um pouco. Há sentimentos, atitudes, etc. que preferíamos deixar lá, no tempo, guardada, intocável. É que é sempre uma catarse, mas apesar das lágrimas que às vezes vem aos nossos olhos causa um bem,

(5) Ourisvalda Teles dos Santos Gomes tem 48 anos, fez curso Científico, concluindo em 1973 e trabalha há 15 anos no Banco do Brasil.

uma sensação de bem estar depois. Talvez devêssemos, de vez em quando, fazermos isso, pois decerto acho que ficaríamos mais depurados, mais em paz conosco mesmo e também com os outros.

Rever a escola que eu cursei, me fez perceber mais claramente quanto ela me ficou devendo, pois apesar de ela não ter sido perversa comigo, no sentido de punições ou castigos, a bem da verdade me submeteu a aulas tipicamente tradicionais, tirando-me o prazer da experimentação, da descoberta, da investigação e da pesquisa. São tantas as práticas grosseiras e inóspitas. Aprender o que é ilha, istmo, etc. apenas por definição que deveria ser memorizada é um ato destituído de qualquer verdadeiro saber. Até pequenos saberes que poderiam ser vivenciados, tais como os estados da água, tinham que ser decorados. E era uma confusão que se fazia! Do líquido para o sólido... do sólido para o gasoso..., etc. Víamos apenas diante de uma tabela e o mais inteligente seria o que a decorasse. Triste e pobre escola, essa!

Tal situação por mim vivenciada me faz perceber a minha responsabilidade enquanto futura educadora, qualquer que seja o meu papel, quer numa sala de aula, quer numa supervisão ou direção como pretendo. O ato de educar pode e deve ser delicioso e dispomos de muitos conhecimentos, a serem postos em sala de aula, no que se refere às mais diversas práticas de ensino, na busca de um saber interativo, ativo, experimental e contextualizado. Foi de grande valia essa retrospectiva, pois me permitiu rever tantas coisas. Tantos sentimentos e atitudes. Sem dúvida, saio melhor, como ser humano, dessa viagem ao passado, a qual jamais podemos ignorar, pois de fato ela alicerça a nossa vida e muito tem a dizer acerca da nossa postura atual.”

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” (Josso, 2002). Primeiro, porque a utilização dos recursos experienciais *engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais. Por sua vez, o “processo de conhecimento” emerge da recorrência dos referenciais que sustentam aprendizagens a partir das transações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural, ampliando o nosso “capital experiencial”.*

Nesta perspectiva, Josso (2002) caracteriza a “experiência formadora” como um conceito em construção, porque consiste na narração dos “processos de formação, de conhecimento e de

aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras” (p. 34), porque nasce da capacidade e do investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos.

Compreender as experiências formadoras e a aprendizagem experiencial como dimensão do trabalho com a abordagem experiencial ou biográfica, permite-me acessar as narrativas (auto) biográficas da história de vida do itinerário escolar de professores/as em formação inicial, por entender que a fecundidade de tal opção possibilita aos atores da pesquisa apreender de um outro lugar as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de sua formação. A dupla função apresentada pela narrativa de formação, como “meio de investigação e instrumento pedagógico”, segundo Nóvoa (1988), justifica a utilização crescente no espaço das ciências da educação e da formação, por estar ligada à produção de sentido que o ator estabelece a sua formação no decurso da vida.

Ao discutir sobre dispositivos pedagógicos e experiência de si, Larrosa (1994) utiliza o conceito foucaultiano de “tecnologia do eu”, com o propósito de aprofundar e sistematizar questões teóricas sobre dispositivos pedagógicos auto-reguladores, os quais só podem ser compreendidos através das construções históricas de saber, poder e subjetivação. Desta forma, toma as “histórias de vida na educação de adultos” como um dos exemplos pertinentes para o trabalho de “tomada de consciência” através da mediação pedagógica exercida pelo trabalho das narrativas pessoais. Isto porque esta perspectiva de trabalho busca “relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno” (1994, p. 47) e, também porque tenciona “estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmo e de suas relações com o mundo” (idem, p. 47).

A pesquisa com narrativas (auto) biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, por entender que as “histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (idem, p. 48).

(6) Sonia Maria Sampaio Mota Vasconcelos tem 40 anos, fez o curso de magistério e leciona a 4 anos em escola estadual. Atualmente atua em classes de aceleração.

A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, no nosso caso, aos professores em processo de formação, falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades de/na formação através do vivido. A fala de Sônia⁶ expressa com clareza o sentido da escrita e a implicação do trabalho com as narrativas no processo de formação, ao afirmar que:

"[...] Este memorial se constitui numa reflexão acerca de momentos significativos de meu nascimento, da minha infância e o período escolar compreendidos desde a Alfabetização até o Magistério.

Nesses registros, minha vida passou a constituir-se objeto de investigação com esforços para construir a minha história. Ao mesmo tempo em que, busquei o olhar sobre mim também, procurei estabelecer relações como fui educada e como sou como educadora.

Este memorial foi uma atividade de enriquecimento pessoal e profissional para mim enquanto educadora. Foi um momento de psicanálise, com o qual eu revivo alguns momentos com saudade e outros com um sentimento de pesar porque poderia acontecer diferente, principalmente o período de dificuldades que passei para ter acesso à educação. Estes obstáculos fizeram com que eu valorizasse a educação e influenciasse na escolha de ser educadora.

Ao montar a minha história, ocorreu-me um sentimento de vitória e de valorização por ser eu a autora e escritora e, sobretudo, por saber que alguém se interessa pela nossa história, isso significa que não somos um número sem importância e sim, pessoas que sofrem e são felizes nesse mundo globalizado."

Através da narrativa (auto) biográfica da vivência escolar, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do(a) professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Compreendo que as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Também porque a pesquisa com narrativa funciona como colaborativa, na medida

em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro. É com base nessa dialética da relação colaborativa que Cunha afirma que "... De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado" (1997, p. 192)

A perspectiva colaborativa da pesquisa com narrativas de formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas tanto do investigador quanto dos investigados, porque a experiência, a escuta e leitura de narrativas de meus alunos e alunas, em espacial dos (as) atores e atrizes desta pesquisa, têm me colocado, cotidianamente, na possibilidade de compreender e ampliar as minhas trajetórias de formação e minha própria história.

As narrativas de formação e/ou as expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral e escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Assim como provocam uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação.

Descortinar contextos, histórias e memórias através das narrativas implicadas dos sujeitos em formação, frente ao projeto de uma "*abordagem experiencial*" (Josso, 2002) de narrativas de histórias de vida, leva-me a caminhar, no sentido de apreender marcas e implicações do itinerário escolar, da vivência escolar, especificamente do ensino fundamental, e suas relações com a(as) escola(as) e o papel exercido por esses lugares e instituições na formação dos atores da pesquisa.

Firmo a intenção e o propósito teórico, metodológico e formativo da opção do trabalho com as narrativas (auto) biográficas, por entender que esta abordagem experiencial de pesquisa me permite, enquanto pesquisador-formador, apreender dispositivos implicados nas narrativas dos(as) atores/atrizes da pesquisa e também porque intervém na formação de futuros(as) professores(as) em processo de formação inicial.

ABSTRACT: This work I intend to reflect about the fertility of remembrances and memoirs of the schooling trajectory, specially focusing the narratives of formation and their possible relations with the teaching learning, based on the experiences developed in a specific project of formation, in the space of Education Department – Campus I Universidade Do Estado da Bahia. I present the study object, referring to the utilization of the experiential formation approach, as well as systematize theoretic aspects on the narrative research, based on Benjamin (1993) and Larrosa (1994 and 1995).

KEY WORDS: schooling trajectory, narratives of formation, initial formation

Referências

AUGÉ, Marc – *As formas do esquecimento*. Trad. de Ernesto Sampaio, Lisboa: Imanedições, 1998.

ARNAUS, Remei – Vocês que cuentan y vocês que interpretan: reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica. In.: LARROSA, Jorge (Org.) – *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 61/77.

BENJAMIN, Walter – O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: *Obras Escolhidas*. Vol. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp. 198/196.

CATANI, Denice Bárbara – Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) – *Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB*. Salvador: Editora da UNEB, 2001, pp. 09/26.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira e SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) – *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C. e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.) – *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHENÉ, Adele – Narrativa de formação e formação de formadores. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean – Relatos de experiencia e investigación narrativa. In.: LARROSA, Jorge (Org.) – *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 11/59.

CUNHA, Maria Isabel da – Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In.: *Revista da FE/USP*, v. 23, n. ½, jan./ dez. 1997, pp. 185/195.

GOODSON, Ivor F. – Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.) – *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 63-78.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

HOLLY, Mary Louise – Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In. NÓVOA, António (Org.) – *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp.79-110.

HUBERMAN, Michael – O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) – *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 31-62.

JOSSO, Marie-Christine – História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

_____ - Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

_____ - *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

KENSKI, Vani Moreira - A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In.: PICONEZ, Stela. (Coord.) - *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991, pp. 58/70.

LARROSA, Jorge (Org.) – *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

_____ - Tecnologias do eu e educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.).

O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35/86

MOITA, Maria da Conceição – Percursos de formação e de transformação. In. NÓVOA, António (Org.) – *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 111-140.

NÓVOA, António – (Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

_____ - (Coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____ - *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PICONEZ, Stela. (Coord.) - *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

POLLAK, Michael – Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º 3, 1989, pp 3/15.

THOMPSON, Paul - A memória e o eu. In: *A voz do passado*: história oral. 2ª Ed., Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, pp. 197/216.

ZABALZA, Miguel Ágel - *Diários de Aula*: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.