

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS:

**Por entre imaginários e memórias – a busca das
confluências para tornar-me educadora**

CRISTINA DEBLI KRÜGER

Pelotas, 2013

CRISTINA DEBLI KRÜGER

ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS:

**Por entre imaginários e memórias – a busca das confluências para
tornar-me educadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres

Pelotas, 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K94e Krüger, Cristina Debli

Escritas autobiográficas: por entre imaginários e memórias – a busca das confluências para tornar-me educadora / Cristina Debli Krüger; orientadora Lúcia Maria Vaz Peres. - Pelotas, 2013.
91 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

1. Educação. 2. Imaginário. 3. Memória. 4. Autoformação.
I. Peres, Lúcia Maria Vaz, orient. II. Título.

CDD: 370

Catalogação na Fonte: Aline Herbstrith Batista CRB 10/ 1737

Banca examinadora:

Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Orientadora)

Dra. Denise de Marco Bussoletti – UFPel/RS

Dra. Cláudia Mariza Mattos Brandão – UFPel/RS

*Dedico este trabalho a meus estimados professores,
Dra. Lúcia Maria Vaz Peres e Dr. Avelino Rosa,
sem os quais não saberia tudo que sei.*

*Dedico este esforço aos meus dois filhos, Julia e
Diogo, pelos quais tudo vale viver.*

*Dedico esta escrita ao meu pai José Inácio (em
memória), com o qual aprendi a amar a profissão
que nós dois exercemos.*

Agradecimentos

Por mais que às vezes nos sintamos sozinhos, em verdade nunca estamos sós, nem aprendemos sós. Somos as marcas/confluências de tantas pessoas que encontramos em nosso caminho.

Por isso, agradeço:

a meu pai (em memória), minha mãe e minhas irmãs, por serem a base,

aos meus avós, Jorge e Dalva, (em memória) para sempre no meu coração, por tudo que fizeram por mim...

ao Rodrigo pelo amor e apoio nos dias difíceis,

aos meus padrinhos pela generosidade demonstrada nas “entregas mensais”,

a minha tia Tânia pelas orações,

aos amigos, a todos os meus alunos, professores e colegas, pelos ensinamentos, ao longo da vida, em especial aos colegas do GEPIEM,

às professoras Dras. Claudia e Denise, as quais aceitaram contribuir e ser banca examinadora deste trabalho,

à minha Lúcia, querida Orientadora, pessoa que muito admiro na arte de ser, educar e acolher.

ao meu amado filho, Diogo, meu grande amigo, o sol da minha vida,

à minha amada filha, Julia, dona do sorriso mais puro, que toca minha alma; eterna companheira até o último dia de nossas vidas.

Carta à Memória de Meu Pai em Mim

Meu professor preferido usava jaleco branquinho, bem passado por minha mãe, gumex no cabelo fininho, a barba bem feita. Uma pasta preta.

Tinha no bolso da camisa, sempre, uma ou duas canetas. No bolso da calça um molho de chaves, da casa, do carro, do trabalho. Na carteira, as fotos mais importantes, que mostrava pra todo mundo: as suas gêmeas, a sua primogênita, a sua companheira de 45 anos de vida, a sua neta, a princesinha Julia, os netinhos que ele amava tanto...

Meu professor preferido me ensinou a nunca chegar atrasada na aula, ser comprometida com a profissão, elaborar material para os alunos, com os próprios pensamentos e as próprias mãos.

Ensinou que meia-noite nunca era tarde quando se tinha folhas pra rodar no mimeógrafo pra aula da próxima manhã. Comprou até uma copiadora só pensando nas apostilas caprichadas que seus alunos usariam amanhã.

Ensinou a gostar das férias escolares e adorar quando o ano letivo recomeçava.

O meu professor preferido me ensinou de fato muitas coisas, mas esqueceu-se de uma: como lidar com sua ausência. E eu nem sabia que seria apenas depois de sua partida, que iria perceber a complexa extensão da minha felicidade em tê-lo conosco. E se não tivesse, ao lado de minha cama, aquela foto sua, já doente, pensaria, todos os dias, que tudo não teria passado de fantasia e que ainda iria ligar pro meu celular, de manhãzinha, pra lembrar dos dados do imposto de renda, avisar de um emprego que saiu no jornal, perguntar pelas crianças, ou simplesmente dizer que me amava.

Este professor do qual praticamente todos falavam com admiração e ensinava a muitos, receava não ter aprendido a viver sem nós, a não poder ir mais na pracinha com seus netos, nem passear de carro com a esposa, ouvindo Rita Lee bem alto como a neta Julinha gosta, de não ir mais de manhã buscar os netinhos que o recebiam com um: oi!!!!

Vôô, de não aparecer na farmácia pra dar um beijo na filha Fabiana ou pra comprar remédios com o genro Leonardo, de não sair de braços, pro centro, com a filha Luciana, de não poder mais chamar: Mãeeeeee, quando sentia que minha mãe se ausentava; mesmo que por apenas 5 minutos, de conversar com o genro Ari, orgulhoso por seu novo emprego, de não ir mais ao cemitério prestar homenagem aos seus pais e familiares, de não poder nunca mais jantar na churrascaria Lobão, comer carne à vontade ou sal a gosto, de não ir mais na Maçonaria, de não brincar no seu computador, ler sua revista de informática, de não ver mais seus amigos queridos e papear, papear, papear... De não sentir mais o afaço das nossas mãos e o afeto no nosso olhar...

Este homem, que também tinha defeitos, possuía inúmeras qualidades. E não é à toa, nem por acaso, que recebe hoje esta homenagem, na Maçonaria, para a qual agradecemos imensamente.

Hoje? Hoje é o dia dele: o dia do Professor. E nós? Nós seguimos vivendo e lembrando muito de suas lições.

Quando nos reencontrarmos, querido José Inácio Krüger, já teremos vencido a tristeza e a estranheza da tua ausência. Daremos, certamente, um longo e comovido abraço, para acreditar na tua presença e, depois, depois falaremos do tempo em que não existirá diferença entre noite e dia, onde não existirão discordâncias, preocupações, nem despedidas que nos separem.

Falaremos das nossas histórias de vida, num retrospecto que só conterá lembranças boas e felizes com nossa família, teus amigos, teus colegas, teus alunos...

E as tuas fotografias, imagens preciosas que pareciam apenas dizer: paciência, serão somente rastros de momentos vividos e teu rosto pálido, contido, nelas, se transformará na cor vibrante das rosas, as que costumavas trazer da feira-livre, todas as sextas-feiras, para dar à nossa mãe. Teus erros ou tentativas de acertos já terão sido perdoados e todas as mensagens e ensinamentos que nos transmitiste ecoarão nas mentes daqueles que souberam usufruir da tua contribuição e aprender contigo.

Meu professor preferido deve estar agora no Édem do imaginário de cada um de nós, ensinando e aprendendo, assim como nos ensinou a admirá-lo.

Obrigada pai, aprendemos .

Tua filha que te ama muito... Tina.

Pelotas, primavera, 15 de outubro de 2011.

Resumo

KRÜGER, Cristina Debli. **Escritas autobiográficas: Por entre imaginários e memórias – a busca das confluências para tornar-me uma educadora**. 2013. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação trata de questões relacionadas à educação, ao imaginário e à memória, como mote para pensar a autoformação humana. A problemática refere-se à escrita sobre os elementos importantes e constitutivos da formação da autora, como educadora, também sujeito da pesquisa, com o intuito de problematizar reflexões sobre autoformação. Emergiu da necessidade de pesquisar sobre as confluências que auxiliaram a pesquisadora a tornar-se educadora. Para tanto, buscou-se na memória, como fonte empírica, as evidências destas confluências, desde a infância até os dias atuais, as quais foram potências de autoformação reveladoras do trajeto de formação até o ensino superior. A questão de investigação tratou de problematizar os elementos deste trajeto, presentes nos reservatórios da memória, à luz dos estudos desenvolvidos no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM / FaE / UFPel), no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de Cultura Escrita: Linguagens e Aprendizagem. No decurso, foram usadas as seguintes fontes de pesquisa: lembranças da infância, do trajeto de formação e imagens de acervo pessoal. A partir delas, a autora e sujeito da pesquisa utilizou escritas literárias na composição da reflexão, que se constituíram como ferramentas para ficcionar e compreender o vivido atual, com base nessas fontes. Por meio das confluências dos ícones (elementos) localizados no trajeto de formação (o pai e os dois professores de Ensino Médio da autora), foram identificados os seguintes núcleos: **o uso de estratégias simbólicas para educar, ser comprometido e gostar do que faz** como motores propulsores da opção em ser/estar educadora. Ao final, pode-se concluir que os imaginários e as memórias são fundamentais para compreender a autobiografia, para pensar e sentir o percurso (auto)formativo, pois eles desempenham uma função importante em direção ao autoconhecimento.

Palavras-chave: Educação. Imaginário. Memória. Autoformação.

Abstract

KRÜGER, Cristina Debli. **Autobiographical Writings: through the imaginary and memories – the search for confluences to become an educator**. 2013. (Master's Thesis) – Post-graduate Program in Education. *Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, RS, Brazil

Issues related to Education, imaginary and memory, which were discussed in this Master's thesis, have led to reflection on human (self)development. Writings about important elements that helped my development as an educator and the subject of this research were analyzed. This problematization emerged from the need to research on the reasons why a researcher became an educator. Thus, I tried to gather in my memory - an empirical source - the evidence, from childhood to these days, of potential (self)development aspects up to college education. The investigation aimed at problematizing the elements stored in memory that composed this way in the light of studies carried out by the *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória* (GEPIEM / FaE), a study group in the Post-graduate Program in Education in the line Written Culture: languages and learning at the *Universidade Federal de Pelotas*, located in Pelotas, RS, Brazil. The following research sources were used to comprehend my life path: memories of my childhood and education processes, besides personal photographs. Based on them, I used literary writings to compose my reflections which were tools to create and understand my present life. The elements found in my development path, my father and two teachers I had in High School led me to identify the following cores: the use of symbolic strategies to educate, commit and like what I do. Therefore, I can infer that both imaginary and memory are fundamental to understand an autobiography, to think of and feel our education process. They play an important role towards self-knowledge.

Key words: Education. Imaginary. Memory. Self-development.

Lista de Figuras

Figura 1	A noite escrita em mim	26
Figura 2	Lendo livrinhos na casa do vô e da vó	28
Figura 3	Livro das memórias escritas da família Krüger	30
Figura 4	Registro do meu nascimento	32
Figura 5	Clarevidência.....	52
Figura 6	Festa da Turminha da Alegria: 10 anos.....	53
Figura 7	Meu pai.....	60
Figura 8	Bilhete escrito por meu pai	72
Figura 9	Minha professora 1988.....	84
Figura 10	Minha professora 24 anos após	84

Sumário

Iniciando o estudo – a propósito de introdução.....	12
1 Contextualizando	16
2 Metodologia Utilizada	19
2.1 Problemática.....	23
2.2 Objetivos	25
2.1.1 Geral	25
2.1.2 Específicos	25
3 Primeiro Procedimento	26
3.1 Memórias... Histórias de mim ou, quem sabe, de nós	26
3.2 Meus primeiros dias de Escola: impressões, fluxo de sentimentos	36
3.3 Da escola ao mundo do trabalho	41
3.4 A entrada na Universidade e o processo ensino aprendizagem: a perspectiva da aluna professora	49
3.5 Algumas considerações sobre o cenário político e pedagógico na minha formação	54
3.6 Lembranças do meu primeiro marco formador – meu pai	59
3.7 Referencial teórico: imaginário, memória e (auto)formação	62
3.7.1 Sobre o imaginário	62
3.7.2 Sobre memória e (auto)formação	64
4 Segundo Procedimento: Escrita Crepuscular	68
4.1 Análise de minha prática como prática de (auto)formação	68
4.2 Elementos identificados na análise	69
5 Por entre imaginários e memórias – A busca das confluências para tornar-me educadora	79
Referências	86

Iniciando o estudo – a propósito de introdução

“Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me parece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.”

(SARAMAGO, 2006)

Esta pesquisa nasceu de um desejo de melhor compreender minha prática profissional, a partir das vivências pessoais, desde a infância, passando pelas experiências (auto)formadoras, procurando descobrir do quê e quais foram as confluências durante o percurso.

O trabalho tem como foco um estudo autobiográfico construído a partir de escritas que denomino da noite, do dia e crepuscular, inspiradas nos regimes diurno e noturno, de Gilbert Durand, e crepuscular, de Marcos Ferreira Santos, os quais foram trabalhados dentro do grupo de pesquisa GEPIEM (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória)/ UFPel / FaE. Tais temporalidades cíclicas referem-se ao modo de pesquisar e, sobretudo de interpretar o objeto pesquisado. Durand (1989) os dividiu em regimes de imagem: o Regime diurno da imagem e o Regime noturno da imagem.

No Regime diurno encontramos o “regime da antítese” (DURAND 1989, p. 49) para mostrar a oposição entre duas ideias com polarizações dinâmicas. Que por sua vez:

Divide-se em duas partes antitéticas, a primeira de que o sentido do título será dado pela própria convergência semântica (...) ao fundo das trevas (...) se desenha o brilho vitorioso da luz; a segunda manifestando a reconquista antitética e metódica das valorizações negativas da primeira.

No Regime noturno, o autor preconiza a eufemização da valoração negativa das imagens noturnas, ou seja, suavizar, sob o signo da conversão, o valor afetivo atribuído a determinadas imagens. Nesse sentido, “é então que, no seio da própria noite, o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça [...]” (DURAND, 1989, p. 138).

O crepúsculo é aqui usado para fazer a convergência entre o regime diurno e o noturno, uma vez que considero a inseparabilidade dos mesmos. A escrita nomeada de crepuscular busca uma analogia com o crepúsculo, momento em que o dia vai se fundindo com a noite. Trago, então, Ferreira Santos (2004), uma referência dos estudos sobre imaginário e mitohermenêutica, o qual escreveu um livro em que reuniu ensaios sobre mitologia e hermenêutica, tratadas por um viés filosófico, na conjunção de diversas áreas do saber, como Educação, Psicologia, Sociologia e Artes.

O principal sujeito de pesquisa é a própria pesquisadora, por se tratar de uma autobiografia.

O texto será apresentado, a partir de dois procedimentos, dividido em três escritas: da noite do dia e crepuscular, que permeia as da noite e as do dia, buscando as intersecções e respostas à questão de pesquisa. Os procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo 1.

A divisão do texto, em três tipos de escritas, está inspirada na obra de Cecília Warschauer (2001)¹, na qual a autora subdivide sua escrita em livro da manhã, da tarde e de noite.

A inspiração supõe um modo de situar o registro de vivências, lembranças, reflexões e conclusões às quais cheguei com esta pesquisa, trazendo elementos da memória, das buscas teóricas, para então pensar minhas análises (auto)formativas à luz das questões noturnas e diurnas. Explico-me:

Nas escritas da noite, narro as lembranças, as emoções, o vivido à luz do imaginário, como espécies de representações que tenho, traçando uma analogia com o simbólico da noite, numa linguagem coloquial. Apresento as “imagens-lembrança”, conceito utilizado a partir de Gaston Bachelard (2006) e que se refere às forças subjetivas profundas, lembranças da família, dos amigos, das brincadeiras, do primeiro contato com a Escola, das fases do desenvolvimento até chegar à vida adulta. A noite aqui expressa trará a potência do imaginário, dos devaneios, das emoções, dos sonhos, da poética.

O termo poético, aqui, afirma o ato complexo de fazer emergir a audácia ou a astúcia de um pensamento que não se satisfaz representando – ou reproduzindo – o mundo, antes regozija-se negando realidades dadas para produzir visões e mostrar o que nele se oculta no ato de tomar a iniciativa

¹ No livro *Rodas em Rede*, resultante do seu doutoramento, a autora trabalha, em seus capítulos, com divisões semelhantes.

de agir. Nesse sentido, o que este estudo persegue é uma aproximação à argumentos que permitam defender a experiência poética como dimensão educativa[.]. (RICHTER, 2006 – Vol. 31, nº 2, artigo digital).

Utilizo-me de imagens literárias, fotografias e lembranças da infância, passando pela adolescência até a chegada da vida adulta. Uso, nesta parte, minhas memórias, além da já citada imagem literária e poética como fonte empírica e suportes que evocaram a escrita memorialística. Trato, também, da primeira formação profissional, o estágio remunerado, a formação universitária em Pedagogia, o trabalho como concursada, o contexto das épocas tratadas, além do compromisso com o mundo do trabalho, o Mestrado, as discussões e os aprendizados promovidos no Grupo de Pesquisa do qual faço parte, intitulado Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no qual busco o embasamento teórico desta pesquisa e que tem um significado muito importante para meu crescimento pessoal e como pesquisadora. Esse Grupo é muito mais do que a soma de indivíduos, mas um lugar de intercâmbio, de investimento pulsional que dinamiza minhas ideias e constrói conceitos numa perspectiva de criação de identidade na alteridade.

Nas escritas do dia apresento os conceitos trabalhados, tais como memória, (auto)formação, narrativa de vida, imaginário, que me auxiliaram a fundamentar este estudo.

Na escrita crepuscular que, simbolicamente, representa a tessitura, a rede que entrelaçou e aproximou o noturno com o diurno, as emoções com a razão, o diálogo da noite com o dia, estabelecido entre o imaginário, os conceitos, foco nas tentativas de compreensão de como estou me tornando a educadora que estou sendo hoje, a partir das confluências da família, da escola, da vida. Sobretudo, o quanto isto contribui na minha (auto)formação, ou seja, vou me construindo, me conscientizando à medida que passo pela formação; e tudo isso pressupõe concomitantemente a auto e a formação.

Logo, neste trabalho, a escrita ocupa lugar de destaque, porque procurei trabalhar a partir dela, como material empírico, nas escritas da noite, na premissa de que seria o ponto de partida de minhas reflexões. Ela é impregnada do imaginário, o qual pressupõe o reconhecimento de que a dimensão da cultura está sempre em movimento e presente nas diversas instâncias da interação social de quem a

escreve, negando o reducionismo de pensá-la somente a partir da racionalidade. Além disso, sustenta a possibilidade de um entendimento singular, conjugado aos teóricos que trago, nas escritas do dia, visto que, conforme cita Bachelard (2003, p. 135), “implica o íntimo e o objetivo”, enquanto imagem literária.

A escrita, como início de uma pesquisa, é uma questão trazida por Mário Osório Marques (1989, p. 13) que diz: “[...] escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar”. É essa escrita que trago, a propulsora das memórias e das possibilidades de transformar em projetos de vida e formação, fazendo sentido e servindo para dar sentido ao devir, ao conversar com passado, presente e futuro.

A memória, como (auto)formadora, aqui descrita, parte de conceitos trazidos por Ivan Izquierdo, Vera Maria Antonieta Brandão, Marie-Christine Josso e Lúcia Maria Vaz Peres; conceitos que serão melhor descritos na segunda parte do trabalho, nas escritas do dia.

1 Contextualizando

Nos dias atuais, devido à necessidade cada vez maior dos educadores terem uma jornada de trabalho ampliada, ocupando muito de seu tempo com o trabalho, para aumentar sua fonte de renda, muitos profissionais realizam suas tarefas de uma forma mecânica, sem pensar sobre sua prática e sequer sobre sua biografia e o quanto ela poderá interferir na sua ação como educador. Atrevo-me a dizer que muitos, dentre eles, sequer possuem consciência sobre as confluências por eles sofridas na construção de suas concepções, acerca dos fundamentos que justificam suas práticas.

Tal dificuldade está pautada na falta de tempo, sim, porém essa, no meu trajeto, não é a única justificativa. Na minha época de faculdade, nos cursos de formação, pouco se aprendia, pouco praticávamos, pouco éramos instigados a repensar nossa prática pedagógica e, por conseguinte, nossa própria vida. Nessa época (estou me referindo ao final da década de 80, quando o “forte” era a visão sociológica na instituição onde me formei – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas), quando outros cursos de formação (a exemplo da Universidade Católica de Pelotas) estavam voltados à formação do especialista. Nesse sentido, a formação foi densa, do ponto de vista teórico, mas frágil na perspectiva que estou abordando neste trabalho. Aprendíamos e costumávamos avaliar nossos alunos, bem como a aprender como aplicar as teorias estudadas. Embora não seja o foco de meu trabalho, deixo claro que defendo o equilíbrio entre estas vertentes: existencial e sociológica. Isso por compreender e me filiar ao que Nóvoa (1988) diz sobre a maneira como cada professor ensina: depende diretamente do que ele é como pessoa.

Contudo, ao mesmo tempo em que a vida acadêmica deixou esta lacuna, vejo que prosseguir os estudos, permanecendo no meio acadêmico, é essencial para o aprimoramento rumo à (auto)formação², a qual deve ser contínua. O Curso de Mestrado, no meu caso, apresenta-se como uma nova perspectiva de introdução à pesquisa, ampliando meus conhecimentos e possibilitando um novo sentido para a minha vida pessoal e profissional, permitindo a incorporação de novos referenciais teórico-metodológicos que embasarão a minha prática docente e o meu cotidiano.

Necessitei voltar no tempo, como numa viagem interior, em busca dos elementos que constituíram e fizeram com que, hoje, atue e pense da maneira como faço e acredito. Uma viagem com cunho científico, mas permeada de saberes e sabores pessoais.

Senti a necessidade de analisar onde começou o meu interesse pela Educação; quem me influenciou, como, por que, qual a legislação da época, qual a tendência pedagógica predominante, quais autores li, onde estudei, no que acreditava; como comecei a ensinar, como interagi com meus pares, dentre outros. Esse processo em busca de mim, de minha própria história, é uma necessidade premente, num mundo onde a demanda por um profissional com consistência pessoal e consciente é mister, para atender os desafios da atualidade. Elizeu Clementino de Souza (2007, p.3), dentre outros estudiosos sobre histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, acredita que:

[...] O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história.

A partir desta ideia, busquei, com este trabalho (fruto de interrogações feitas ao longo de uma vida), realizar um estudo autobiográfico, à luz do Imaginário. O tempo compreendido desde a infância até a fase profissional atual, cuja base foi buscar, nos reservatórios de memórias, os elementos constitutivos, as confluências e as marcas das vivências familiares e educacionais que colaboraram para compor a educadora que me tornei.

² Este é o foco central do meu trabalho, visto que estou refletindo e me reapropriando sobre os elementos da minha formação. Por isso, ao longo da minha escrita, usarei (auto)formação por pressupor um caminhar para si, parafraseando Josso (2010).

Vou puxando os fios do novelo emaranhado da memória, como nos falou Saramago (2006) e, então, apresentá-los-ei como narrativa memorial.

Apresento aqui inúmeros momentos, fatos, fotos, lembranças de vida, intimações e confluências da família, dos professores, desde a infância à vida adulta e formação profissional, tendo como material de estudo a vida pessoal e escolar; reencontros com o que passou, passa hoje pela memória e dá novo significado para o presente. Uma releitura das vivências, um novo olhar para o que já ocorreu, com a mentalidade e as aprendizagens do hoje. Neste ato inaugural de escrita, analisando o processo em si mesmo, há uma experiência de subjetividade, alicerçada em conceitos que a validem e constituam sentido.

2 Metodologia Utilizada

O estudo foi baseado na utilização do método autobiográfico, entendido como uma tentativa de encontrar uma estratégia, que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Para tanto, realizei dois procedimentos:

PRIMEIRO PROCEDIMENTO

O estudo iniciou com um levantamento feito nos reservatórios da minha memória, o que Machado da Silva (2006) descreve como imagens, sentimentos, lembranças, momentos, fatos e elementos significativos, os quais contribuíram, de alguma forma, para tornar-me a educadora que sou hoje. Nesta primeira escrita, de cunho coloquial, denominada de escritas da Noite, iniciei com uma reflexão a partir do memorial de minha história de vida, assumindo-me, simultaneamente, como sujeito e objeto de trabalho. Além disto, busquei fotos e registros escritos de minha trajetória de vida familiar e acadêmica, tentando identificar elementos constitutivos, formadores. A segunda escrita, denominada de escrita do Dia, buscou trabalhar com os conceitos caros a este estudo, a partir dos teóricos já mencionados.

SEGUNDO PROCEDIMENTO

Posteriormente, na terceira escrita, denominada Crepuscular, foi feita uma sistematização dos fatos mais correntes presentes na minha narrativa memorial, com base nos momentos mais importantes, pois, obviamente, não se pode evocar tudo. Foi necessário fazer uma seleção daqueles que remontem às rupturas, às mudanças de postura, de crenças, de modos de interpretar o mundo e de exercer a profissão, buscando identificar os elementos e como esses auxiliaram a me tornar a educadora de hoje.

A ideia principal foi o repensar o percurso de vida, a partir da própria história, numa reconstrução retrospectiva, a partir dos eixos: percurso escolar e educação não formal, através de evocações de memória, na busca de uma melhor compreensão de si mesma, como ser singular e, ao mesmo tempo, histórico, situado num espaço-tempo, numa sociedade. É uma exposição de si num relato memorial que remete a pensar, refletir sobre afetividade e autenticidade, próprias deste tipo de narrativa.

Mas, conforme Passeggi (2006, p. 210): “[...] A privação dessa escrita produtora de conhecimentos é certamente tributária de uma educação prescritiva com pouco espaço para o erro e a negociação”. Porém, aqui me permito aceitar o que houve, de fato, em minha história e, uma vez consciente do percurso e dos erros, que prefiro denominar de tentativas, e dos acertos, que me possibilitaram avançar e crescer profissionalmente, estabelecer perspectivas de futuro, do pretendido, do projeto de mim.

Nesta parte, vejo o sol no momento crepuscular, o qual se desloca como no ciclo de cada dia, aquele que propõe o movimento, a continuidade, a possibilidade de, num novo dia, surgir algo diferente, permanecendo algumas características marcantes, assim como no símbolo da serpente, um dos mais importantes do Imaginário, onde, conforme Durand (2002, p. 316):

[...] a mitologia universal põe em relevo a tenacidade e a polivalência do simbolismo ofídico. [...] O simbolismo da transformação temporal é ele próprio sobredeterminado no réptil. Este último é, ao mesmo tempo, animal que muda de pele, permanecendo ele mesmo.

Percebo-me como o simbolismo ofídico, no qual o animal muda de pele, permanecendo ele mesmo. Assim, nós vamos nos modificando, lapidando e (auto)formando, dia após dia, noite após noite, experiência após experiência. E de tudo, o que permanece marca em nós, nos compõe e faz ser o que somos? Eis minhas dúvidas.

Sei bem que a subjetividade aqui contida, própria de toda narrativa autobiográfica, não poderá obscurizar esforços metodológicos, os quais devem fazer valer a cientificidade acadêmica, necessária para estudos, aos quais aqui me proponho. Para realizá-la, utilizarei a metodologia de pesquisa autobiográfica, a partir de minha história de vida, proposta por Marie-Christine Josso, através da pergunta pontual que balizará meu trabalho: Como estou me tornando o que estou sendo a partir da influência de elementos constitutivos de minha trajetória familiar e educacional, desde a infância até os dias atuais, que surgem como reservatórios de memórias e como me influenciaram.

A pesquisa bibliográfica, que subsidiará a análise dos dados necessários para o desenvolvimento da temática apresentada, fundamentar-se-á em autores que trabalham com a temática do imaginário, através de Juremir Machado da Silva, Gaston Bachelard e Lúcia Maria Vaz Peres. Para estudar sobre memória, algo que precisarei acionar ao pensar sobre o que foi vivido, auxilia-me Ivan Izquierdo e Vera Maria Antonieta Brandão, dentre outros. Já os conceitos de experiência formadora, (auto)formadora e narrativa de vida serão balizados por Marie-Christine Josso e Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Em especial, por esta ter caráter autobiográfico, pretendo que seja basilar aos demais educadores que desejam pensar sobre seu percurso biográfico, como processo de (auto)formação; que atenda não só ao meu universo particular, mas que vise o educativo social, coletivo e ao “revelar uma espécie de viagem pessoal, esta possa ser também da humanidade”, como traz Bachelard (1989) no seu livro “A chama de uma vela”.

Nesse sentido, narro a trajetória vivida, através de um memorial, desde a infância, a partir das imagens e escritas que acionarão lembranças, nos registros da época, fotos, passando pela revisão bibliográfica sobre o Imaginário, a Educação e as tendências pedagógicas do período em que fui aluna.

O memorial tem o papel de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos. É uma forma de “reinterpretação da vida, acrescentando-lhe novo colorido, tristezas e sucessos” (BARBOSA; PASSEGGI, 2006, p. 91).

Assim, meu estudo autobiográfico vai sendo trazido como um memorial, uma escrita narrativa da vida, uma prática reflexiva, como disseram os autores acima: uma “reinterpretação da vida”, um acervo de lembranças, como nos disse Passeggi (2006 p. 203): *uma reinvenção de si*. Memória aqui contida como registro e evocação de informações e percepções mais consolidadas, mas o aparecimento desta memória se dá a partir do que socialmente experienciamos ao longo da vida, embora, como já disse Pesavento (2005, p. 95), “aquele que lembra não é mais aquele que viveu”. Afinal, nossas ideias não estão somente sob nosso domínio, mas sim imbricadas pelo entorno e por todos aqueles que conosco convivem, partilham, numa mescla de ser e estar no mundo, recebendo confluências e influenciando. E a cada dia, algo se conserva, do que já foi vivenciado e outros vão se modificando. Postula-se, desta maneira, que o processo de conhecimento de um indivíduo passa pelo (auto)conhecimento, pela apropriação e compreensão que o mesmo faz de suas vivências. E mesmo que às vezes tenhamos a ilusão de poder reconstituir o que passou com fidelidade, como que trazendo à tona um passado longínquo, na verdade, ao recordar, fazemos uma espécie de seleção inconsciente no reservatório da memória, esquecendo aquilo que, normalmente, nos afetou de tal modo que lembrar leva ao sofrimento.

Logo, busco na memória o que esta permitir acionar para servir ao estudo hora proposto, mesmo que às vezes possa suscitar a dor, o medo – e este deve ser evitado, pois nos torna vulneráveis, impedindo que sejamos autores de nossa própria vida. Certamente, vai desvelar, também e além de, sentimentos de dor, outros vários como os de alegria, satisfação em reconhecer que experiências, convivências e estudos feitos na vida constituem nossa história pessoal e trajetória profissional.

E por que a autobiografia? Qual a(s) relevância(s) do tema aqui estudado? Para responder tal questão retomo a introdução, reforçando a ideia da importância desta abordagem diante da correria do dia a dia, das jornadas de trabalho dobradas ou triplicadas, que fazem as pessoas deixarem de refletir sobre si mesmas, como se isso fosse dispensável para a contínua formação de competências e saberes. Tudo

isso aliado à era digital que praticamente mostra, para várias pessoas, de vários continentes, imagens simultâneas, criando uma espécie de homogeneização entre diferentes culturas, fazendo com que coexista uma sensação de pertencimento a tudo que se socializa nas redes de internet e, ao mesmo tempo, um desenraizamento das nossas origens. É justamente uma busca pela identidade que possuo, a partir do como e de quem me influenciou a me formar, que justifica a importância do trabalho. Conforme afirma Terezinha Bernardo (2005), professora da PUC-SP e antropóloga, nas escritas de seu artigo “Estilhaços da memória”, não podemos esquecer quem fomos, para não perder o sentido do tempo; para ela, berço onde repousa nossa reflexão sobre quem somos e nosso lugar no grupo social.

2.1 Problemática

A problemática do meu estudo refere-se à escrita sobre os elementos importantes e constitutivos da minha formação, com o intuito de proporcionar reflexões para minha (auto)formação. Também penso que possa auxiliar outros profissionais da área da Educação a voltar para si mesmos com este intuito. Ou seja, reapropriarem-se do percurso de vida pessoal e profissional, para avançar no processo de ensinar, valorizando estes outros aportes para a Educação e, sobretudo, para a formação de professores.

A arte de educar, assim como a de viver, é complexa. Como ensina Morin (1999), o ser humano é reducionista por natureza e, por isso, é preciso esforçar-se para entender a complexidade e combater a simplificação, somente desta forma vamos compreender que a simplificação não exprime a concepção de unidade nem a diversidade contidas no todo. Precisamos ter a noção do amplo que nos constitui. Assim como as instituições educacionais, a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, a formação do professor, as confluências por ele sofridas, tudo pode ser compreendido como algo complexo, pois abrigam uma diversidade de culturas, classes sociais, econômicas, crenças, sentimentos, concebidos em espaços com vivências heterogêneas. Partindo dessa ideia, sinto que preciso me situar em relação à complexidade do que vivi e aprendi, até então. Nesse aspecto, a escrita da

dissertação servirá como narrativa da minha formação e colaborará com minha (auto)formação, como texto reflexivo, na intenção de aproximar-me e reapropriar-me do meu percurso de vida pessoal e profissional, à luz do Imaginário. Assim, o texto poderá servir como um divisor entre o viver sem pensar sobre o vivido e a racionalidade do sentido da experiência, mostrando-me como fui sofrendo confluências para me tornar a educadora que estou hoje.

A natureza comunicacional da língua será utilizada como instância do discurso, aqui em forma de narrativa, por meio da qual irei tecendo a malha constitutiva de minha história. Serei uma leitora-autora, ou seja: aquela que lê seu mundo, enquanto escreve sua palavra.

Dominicé (1982, p. 261) afirma que “A biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação”. Essa é a minha busca: estudar a profissional, a pedagoga que sou, a partir de minha biografia.

Defendo que nenhum profissional consegue entender o outro sem compreender a si próprio. Por isso, busco uma auto-interpretação do próprio trajeto de formação, uma espécie de regulação desse processo. Por outro lado, não há formação sem modificação, pois à medida que construímos nossa maneira própria de educar, fazemo-na elencando os princípios balizadores da ação educativa. Porém, com o aumento da prática, cresce, concomitantemente, a necessidade de modificá-la, para dar conta de atender a nossos anseios, em busca da melhoria contínua e dos avanços da própria realidade na qual atuamos. Mas esta realidade, este real existencial é meu real Imaginário, pois conforme Machado da Silva, no livro “Imaginário: o entre-saberes do Arcaico e do Cotidiano” (2004, p. 21) “todo o imaginário é real e todo real é imaginário. Todo real significa que não existem Imaginários que não sejam partes da realidade, de uma história, de um acontecimento, de uma vida”.

Abaixo acrescento os objetivos que nortearam todo trabalho:

2.2 Objetivos

2.1.1 Geral

Problematizar os elementos constitutivos de minha formação presentes nos reservatórios da memória, visibilizando tais elementos como matrizes para me tornar a educadora que estou sendo hoje.

2.1.2 Específicos

1. identificar os momentos e os fatos mais significativos de minha educação na trajetória familiar e na trajetória acadêmica;
2. reconhecer como estes fatos presentes na minha trajetória vivida influenciaram a me tornar o que estou sendo;
3. registrar fatos marcantes da minha formação para valorizar a importância da memória como propulsora de (auto)formação;
4. compreender como me tornei a educadora que estou.

3 Primeiro Procedimento

ESCRITAS DA NOITE- reservatórios de minha memória

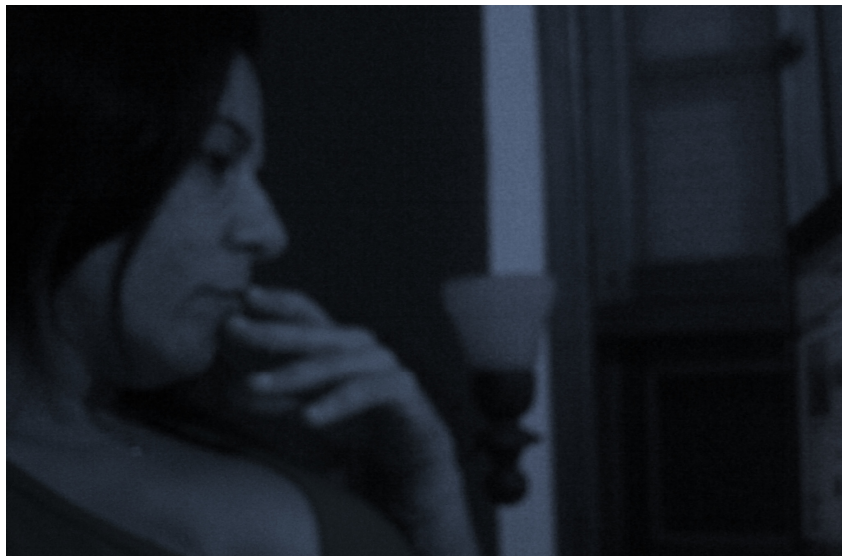


Figura 1: *A noite inscrita em mim*

Meu jardim

Tô relendo minha lida, minha alma, meus amores
Tô revendo minha vida, minha luta, meus valores
Refazendo minhas forças, minhas fontes, meus favores
Tô regando minhas folhas, minhas faces, minhas flores
Tô limpando minha casa, minha cama, meu quartinho
Tô soprando minha brasa, minha brisa, meu anjinho
Tô bebendo minhas culpas, meu veneno, meu vinho
Escrevendo minhas cartas, meu começo, meu caminho
Estou podando meu jardim
Estou cuidando bem de mim.

(VANDER LEE, 2005)

3.1 Memórias... Histórias de mim ou, quem sabe, de nós

Em seus devaneios noturnos acerca da imaginação e dos regimes de imagens, Bachelard mostra que a razão torna-se inadequada para compreender o movimento poético e imaginário do ser-humano.

[...] os diferentes modos de olhar por muito tempo estiveram adormecidos na pessoa do pesquisador. Eis, de onde me insurjo, mostrando que o primado da crença absoluta na “verdade” da Ciência que tudo mensura e responde, faz de nós pesquisadores pessoas “escondidas”. Assim, escondemos muito dos sonhos e das motivações (PERES, 1999, p. 28-29).

É sob um olhar noturno, inspirando-me em Bachelard e Peres, que inicio a escrita da primeira parte deste trabalho. Tento despir-me das pregnâncias simbólicas científicas, ou seja, das seqüências ou menores unidades semânticas nas quais se investe obrigatoriamente uma crença das verdades absolutas, para escrever um memorial com vestes de poesia, visitando meu imaginário, a partir das memórias que partem de um tempo longínquo, até chegar aos dias atuais. Vou narrando meu trajeto; quem fui, de onde vim, para chegar ao meu objetivo com esta pesquisa: problematizar os elementos constitutivos de minha formação presentes nos reservatórios da memória, visibilizando tais elementos como matrizes para me tornar a educadora que estou sendo hoje. E na música de Vander Lee, “Meu Jardim”, assim como em alguns trechos de obras literárias que aqui trago de memória, além da escrita dos tempos vividos, percebo evocações que estas imagens fazem, enquanto metáforas vivas de elementos da minha existência.

Então questiono: Quem foi e o que lembra a pesquisadora, objeto de estudo deste trabalho?

Sou pelotense de nascimento. Primeira de três filhas de um jovem casal, também pelotenses, que morou com os pais de minha mãe, até meus quatro anos. Quantas lembranças!

Foi lembrando, evocando, puxando os fios da memória que este texto, estudo de pesquisa, foi desenvolvido e escrito como memorial autobiográfico.

E o que é preciso lembrar? No que me ajuda a memória? Talvez me faça visitar os quintais da casa onde nasci, sentir novamente o cheiro da comida de minha avó materna, ouvir meus antigos professores, ler livros de historinhas infantis, sentada em cima da mesa da sala, como fazia radiante, com a autorização de meu avô materno. Eis o registro:



Figura 2: “Lendo” livrinhos na casa do vô e da vó.

Lembrar fez tanto por mim que nem imaginava, principalmente no momento em que lembrar remeteu a compreender melhor meu objeto de pesquisa, que é desvelar como sofri confluências no meu percurso de vida familiar e acadêmico, tornando-me o que estou sendo hoje, como educadora.

Destaco aqui a importância da identidade, como uma premissa aos estudos nesta área, contida na história de vida, daqueles que se dedicaram ao tema. E à medida que vamos adentrando na própria história, podemos nos conhecer melhor. Compreendendo o processo e, assim, percebendo o que nos faz ser quem somos; neste caso de pesquisa, eu enquanto educadora. Identidade aqui compreendida como processo contínuo de construção de subjetividade inscrita num tempo e num espaço que se modifica.

Voltei a alguns momentos da vida, olhei fotos, escritas, conversei com familiares, lembrei de meus avós maternos (hoje falecidos), da casa onde primeiro morei... O trajeto foi longo. O tempo nem me aguardou e continuou correndo, enquanto precisei voltar ao passado, mais uma vez. Só assim identifiquei confluências destas memórias no meu estar e ser profissional, como educadora, as

quais se filiam ao que Bachelard (1978, p.24) acena ao se referir aos fatos da infância e escreve ele:

É no plano do devaneio e não no plano dos fatos que a infância permanece viva em nós e poeticamente útil. Por esta infância permanente, mantemos a poesia do passado. Habitar oniricamente a casa natal é mais que habitá-la pela lembrança, é viver a casa desaparecida como nós sonhamos.

Como refere o autor, na obra citada, é nesta infância, no plano do devaneio, do onírico, do sonho, da criatividade que a casa natal habita em nós e que possui uma espécie de escritura arquitetural que fala por si. Ao revê-la, em fotos, ou revisitando minhas lembranças, reconhecemos, naquele espaço, na disposição dos móveis, na lembrança dos aromas. Na luminosidade dos aposentos, nos detalhes da decoração, partes de nossa existência que presentificam os momentos de uma vida. Ao lembrar, ficcionamos! Relatamos ora o que vivemos, ora o que desejamos e, também, aquilo que nosso sonho infantil, da criança que fomos e ainda está em nós, conseguiu apreender na imaginação. A infância ficou maior do que a realidade em si. Os sonhos foram muito mais do que restos concretos que sobraram da antiga casa onde nasci e das inúmeras lembranças que possuía, pois é um passado que ainda vive em mim.

E foi voltando ao passado que fiquei pensando o quanto a música, assim como a poesia, fizeram parte da minha vida, ambas tentando mostrar além do que meus olhos viam.

Desde pequena, influenciada pelos hábitos de meu pai, ouvia música, das tocadhas no rádio, as que vinham do toca-discos de minha avó materna. Já a poesia foi chegando à noite. Deitava e, como tinha dificuldade para dormir cedo, imposição da família, pegava um caderno, geralmente o de aula mesmo, e nas últimas folhas escrevia o que me vinha à cabeça, desde alegrias, passando por pequenas tristezas de adolescente.

Perguntava para os meus familiares se eles também gostavam de escrever sobre a vida deles e, certa vez, tive uma surpresa: meu pai mostrou-me um pequeno caderno de escritas sobre a família dele (figura 2). A capa, de couro, tinha o sobrenome da família gravado em letras douradas. Por dentro, muitas histórias do que acontecia com nossos antepassados.

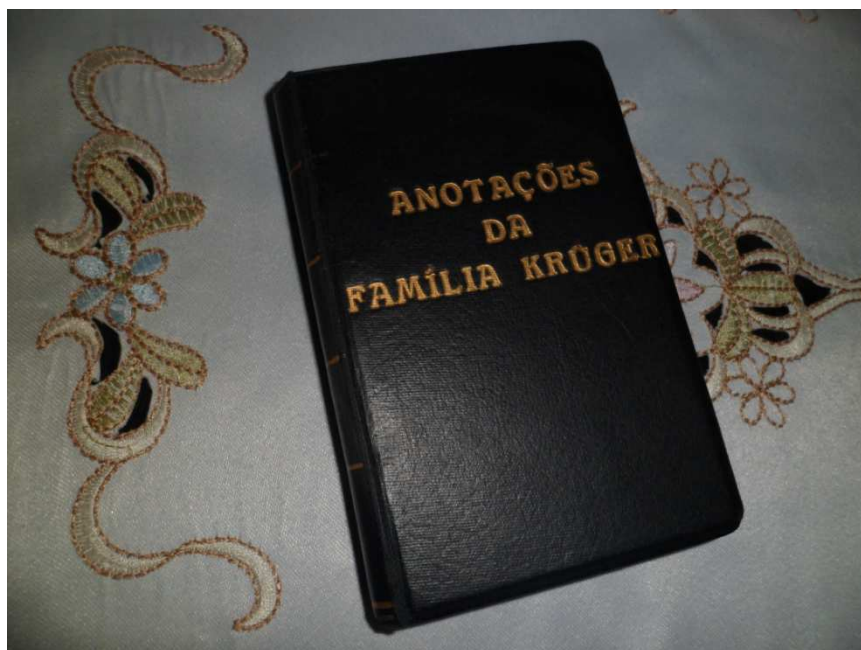


Figura 3: Livro das memórias escritas da família Krüger

Meu pai me falou que eram as memórias de nossos parentes e guardava o tal caderno com zelo e afeto, num canto meio escondido da sua escrivaninha de trabalho, que tinha no escritório. Ali também registrara, mais tarde, seu casamento, meu nascimento, batizado, falecimentos de familiares, dentre outros. E creio ser esta foto (figura 3) uma espécie de presentificação das heranças de meus familiares, o que, talvez, vá dando certa visibilidade aos reservatórios fundantes do meu imaginário em mim, enquanto próprio sujeito de pesquisa, como possível influência do valor da biografia como um processo (auto)formador (vide nota 2). Sobretudo ao valor que atribuo à escrita na formação do educador.

No dia em que fui até a casa de meus pais para fotografar o livro de memórias de nossa família, procurei posicioná-lo em uma superfície de boa visibilidade para o registro fotográfico. Sem me dar conta, coloquei-o em cima de uma toalha bordada que minha mãe estima e usa para enfeitar o console. Após receber as contribuições da banca de qualificação do Mestrado e ser questionada sobre o motivo que me levou a escolher tal cenário, refleti e cheguei à ideia de que, o caderno, tão precioso para nós todos, foi colocado sobre a toalha bordada cuidadosamente e mantida com zelo, tal qual o referido caderno. Eu não escolheria qualquer local para fotografá-lo, por certo; escolhi um igualmente valioso. Assim, também, como a escolha do próprio objeto: o caderno, como algo que transcreveria, numa linguagem imagética, a memória de um tempo de outrora.

Quando aprendi a ler, foi uma das leituras que busquei. Nas primeiras folhas, havia escritas de escravos da família, as compras, as vendas. Fiquei chocada com aquilo! Pensei, enquanto criança, como podiam meus próprios familiares ter tido a coragem de comprar pessoas e fazerem-nas de escravas?

Este caderno me fez pensar bastante sobre a escrita enquanto tentativa de guardar a memória e sobre a memória enquanto percurso de vida e, também, fomento de novas aprendizagens.

Hoje, depois de ingressar no GEPIEM, as leituras feitas e as discussões promovidas me fizeram refletir sobre a função mediadora da linguagem escrita em memoriais, como registros de cultura viva, do papel social da escrita autobiográfica³.

Aprendemos, há muito tempo, que as perguntas nos ensinam mais do que as respostas, pois muitas "verdades foram desmentidas pela própria história [...] É, portanto, inegável que as lembranças da infância constituam recordações-referências para toda a vida. [...] No trabalho de biografização, nós buscamos para nossas memórias outros sentidos que venham avivar ou apagar interpretações mais antigas (PASSEGGI, 2011, p. 09;10;12).

Diante do argumento acima, penso a respeito da importância da escrita sobre o processo que cada indivíduo percorre, ao longo da sua formação, para atualizar os sentidos sobre como estamos vivendo.

Obviamente, cada um de nós vivencia uma história própria, tem uma família com características próprias, dentro de uma sociedade com uma cultura peculiar. No entanto, este caminho, esta espécie de trilha, pegada pessoal, é construída pelo somatório das atitudes do indivíduo com as intervenções do meio.

A fim de esta história fazer sentido para cada ser é preciso que o mesmo tome consciência do que compõe sua vida, de como ele constrói este caminho e/ou caminhos e, desta forma, sentir-se protagonista efetivo da mesma, mudando o que é possível mudar, aceitando o que não é possível ou necessário mudar e conseguir perceber em que difere o aceitável daquilo que é passível de mudança.

³ Uma das primeiras inserções nesta temática, quando ingressei no grupo, foi ter feito o estágio de docência no 1º semestre do Curso de Pedagogia, do ano de 2011, no Bloco Práticas Educativas I, juntamente com a Prof.^a Lúcia. O tema central do bloco era desenvolver a capacidade de realizar escritas autobiográficas sobre as percepções do processo formativo, em especial, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao projeto formativo da aprendiz de professora, dentre outros objetivos.

Numa das folhas do tal caderno da família (figura 3), eis que me deparo com a escrita feita por meu pai sobre meu nascimento e, no final, diz ele: “É parecida com o pai”! Provavelmente um ato de pura satisfação que me disse muito do sentimento dele por mim e pela minha chegada.

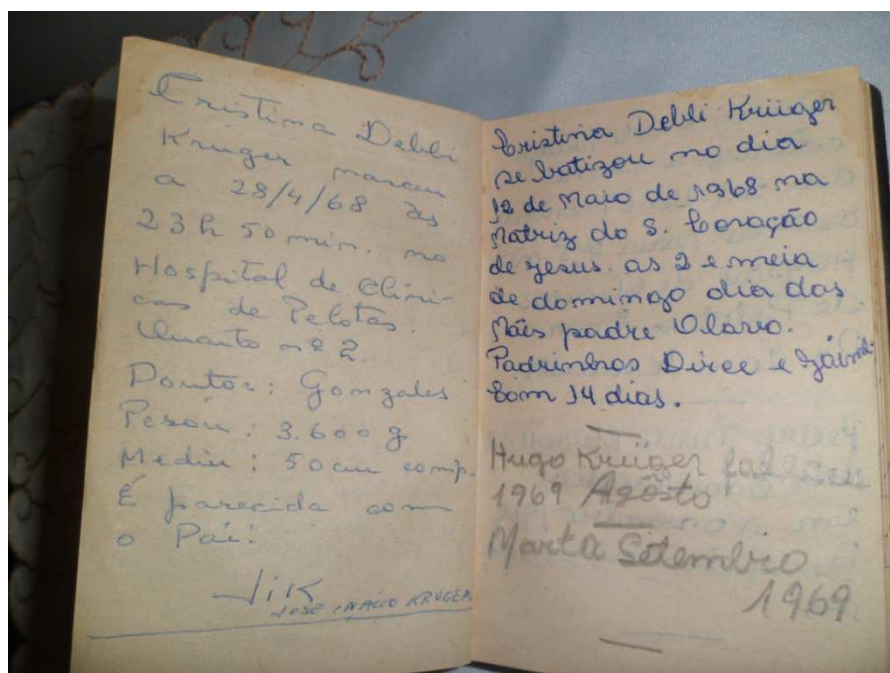


Figura 4: Registro do meu nascimento.

Para mim, este registro é outra presentificação das minhas heranças, de meu nascimento e de marcas que mexem com minha auto-estima, por saber do orgulho ou da satisfação que meu pai demonstra através deste registro.

Além disso, conforme citam Brandão e Peres (2009, p. 46):

As lembranças reavivadas por essas imagens se confrontam e indagam o presente, num movimento de valorização do imaginário de determinado período histórico, que deixa marcas e define muitas vezes as nossas próprias escolhas e trajetórias.

Não preciso dizer que meu vínculo com meu pai acabou sendo bem mais forte do que com outros familiares, pois me sentia aceita por ele, ou melhor, sentia-me amada e isso me fazia amá-lo ainda mais.

E assim a oportunidade de pensar sobre nós mesmos, através de imagens, de sentimentos promovidos por elas e por recordações, sugere um caminho de formação e auto(formação) concomitantes, que deve ser valorizado a partir da possibilidade de encontrarmos muitos “eus” dentro de nós, de visualizar, identificar a

colaboração, as intersecções dos e com os demais, as quais se constituem de diferentes formas sob o olhar de cada sujeito. É como uma teia: parecida com as demais teias, mas jamais igual. Lembro aqui de Morin (2011, p.105), que bem descreve sobre estes entrelaçamentos, falando sobre o gênero humano, ao dizer que o:

[...] indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer um só, o fim supremo da tríade.

Logo, a co-produção, citada por Morin, passa pela plena noção e entendimento do que foi vivido a sós e com o(s) outro(s), nesta tríade indivíduo/sociedade/espécie, na qual nos vamos constituindo e nos apropriando a partir de nossa capacidade de compor e de ser sujeito de nossa própria história. Por este fato, creio ser de suma importância desvelar o que vai ocorrendo ao longo da mesma e como vamos não só tomando consciência desta, mas daquilo que nos faz ser como somos. Então, a escrita passa a ser imprescindível como fonte de registro de memória, de criação, de recriação e de busca de sentido para o vivido.

Minha escrita aqui não foge à ideia acima e ainda é colorida pelas minhas emoções no momento em que busco em lembranças, pessoas, momentos, cenas; visualizo novamente fotos de épocas passadas, leio escritas de outrora, pensando na educadora que estou sendo hoje. Uma escrita no meio do caminho entre a verdade ocorrida e a ficção criada a partir da dimensão em que me situo: pessoa e personagem, a qual, através da memória, interpretada com toques poéticos ou trágicos, de acordo como minha vida, vai sendo revivida aqui, transformando-se em narrativa simbólica.

Aqui recordo do filme a que assistimos com nossa orientadora e grupo de pesquisa: Primavera, Verão, Outono, Inverno e Primavera. Filme esse que trata, dentre outras coisas, sobre as relações, as confluências sofridas pelo discípulo com seu mestre, as quais me fazem pensar sobre quem são os mestres em nossa vida. Penso que são não só os educadores, mas, também, no meu caso, meu pai, com seus ensinamentos de vida, seus exemplos, sua sabedoria. Vou lembrando e escrevendo sobre essas experiências, esses exemplos, essas confluências.

No entanto, confesso que escrever dentro das exigências acadêmicas, simbolicamente, remete ao luto que vivi na escola primária. Luto aqui descrito como perda. Perda do meu direito de criar livremente o que a escola, geralmente, me impunha. Contudo, em momento algum minha intenção é desprestigiar o mérito destas exigências de escrita, análises e procedimentos, mas sim somar a estes o enfoque de uma educação também voltada às vivências simbólicas, enquanto auxiliares, que constroem a essência do indivíduo, as quais, geralmente, são deixadas de lado, nos percursos educativos de formação e/ou nas escritas científicas tradicionais. O que se quer não é continuar com uma ideia de luto como perda, mas como transformação, possibilidades outras de criação de um conceito e liberdade para além de regras engessadas e pensamentos racionalistas ao extremo. Tratar-se-ia, quem sabe, de promover nas escolas não só a aprendizagem das regras de escrita, mas aliá-la, ou deixá-la ser atravessada por uma cultura não redutível da imaginação. Afinal, a criatividade não deseja receber o estatuto de treino, de domesticação, de repressão. A criatividade é inimiga da norma que subordina e limita. É preciso fugir da ideia de que “a pedagogia é aquela prática que valoriza a percepção em detrimento da imaginação” (DUBORGEL, 1992, p. 186).

Lembro, por exemplo, que as redações escolares vinham com um título proposto, ou com uma gravura para falar sobre, ou um começo de história, à qual deveria dar continuidade. Mas, muitas vezes, eu queria escrever sobre outras coisas e não podia. E era à noite, em meu quarto, que escrevia e desenhava com minhas canetinhas coloridas, nas últimas folhas do caderno da escola, todas as histórias que eu queria e desejava. Creio que estes momentos foram muito significativos, pois lembro como se as imagens estivessem vivas, em frente aos meus olhos.

Lembro-me do meu quarto com as paredes rosa claro, minha cama de solteira, ainda do lado do berço que usei por uns cinco anos, um roupeiro de três portas, de cor clara, e os enfeites de parede com imagens do Tio Patinhas, da Margarida, dos Três Porquinhos.

Ah! Que lugar mágico era meu quarto, durante minha infância!

Na gaveta do criado-mudo, muitos gibis, livros de histórias que me levavam a imaginar e sonhar à noite, tanto com coisas alegres, como com partes assustadoras, como monstros, bruxas... Eu existia ali e me recriava em dona da brincadeira, do sonho; ora era uma fada, ora professora de minhas bonecas, contadora de histórias para meu grande urso de pelúcia, sentado no canto do quarto. Este espaço da casa

e toda minha criancice eram o solo fértil de minha imaginação criadora. Neste caso, especificamente, a imaginação, além do imaginário, têm enorme peso para a vida humana – a minha vida, não por citar fatos que inexistem, mas por darem sentido para minha própria existência e, então, participar do real vivido. Afinal, a imaginação, o imaginário e a razão coexistem; todos são parte da vida, não são opostos, mas complementares. Penso que é feliz quem consegue viver com ambas. Sempre fui fascinada pelo caminho do meio, por bifurcações de estradas, as quais me traziam dúvidas. Mas, quem não as tem? Saber sempre o caminho certo por aonde ir parece monótono e não dá asas às nossas borboletas interiores; nos faz normóticos, passíveis de aceitar que imprimam em nós modos de agir, pensar, por vezes sem nosso consentimento ou consciência de decisão tomada, de sentido.

Ah! A liberdade de criar, de usar do imaginário, e buscar sempre conhecer, saber mais e mais sobre tudo, principalmente sobre nós mesmos. Criar e saber que muito ainda temos para descobrir, devido à nossa incompletude.

O poema de Manoel de Barros, do livro “Retrato do artista quando coisa” (1998), remete-nos à importância de estarmos em movimento:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai, mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.

De algum modo, é o que penso estar fazendo...

E esta criança que cresce pensando em como fazer as coisas de um modo autêntico, pensando em liberdade de expressão, passa depois a usar estas noções dentro das salas de aula que ocupava como educadora, na busca de uma educação que respeitasse o humano, o individual e se valesse do coletivo para crescer. O que Josso denominaria de “existência singular plural” ou o tanto de nós que habita em mim. Ela considera que são muitas as facetas que revelam a formação desta existência e vai se dando a conhecer a partir de elos mais ou menos conscientes com a imaginação e o imaginário. Seriam eles como:

[...] um processo evolutivo de integração/desintegração de saber-pensar, de conhecimentos, de representações, de valorizações, de comportamentos, de saber fazer; [...] um processo de sentido de aprendizagens formais e informais de experiências fundadoras e de projetos de si; [...] um processo

de conscientização de si e de suas potencialidades; [...] um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos e, finalmente, como uma transformação permanente – e às vezes imperceptível [...] (JOSSO, 2009, p. 121-122).

Todas estas facetas constituiriam o que se poderia considerar como a invenção de si pelo que Josso (2009, p. 122) chama de “viés de uma escuta sensível ao que toma forma em nossa existencialidade no tempo presente” e isto aciona em mim a busca do objeto desta pesquisa, que advém da narrativa memorial, tentando descobrir as confluências no meu percurso acadêmico e de vida familiar, tornando-me o que estou sendo hoje, como educadora. Tornar visível, perceptível e consciente esta transformação, este processo evolutivo a partir do vivido e do experienciado, dos processos que fizeram sentido, influenciaram e acabaram por se transformar em projetos de vida pessoal e profissional. Afinal, um educador, uma educadora não se forma somente nos meios acadêmicos. Quando entramos neste meio de educação formal, já trazemos conosco boa parte dos repertórios familiares e dos amigos, dentre outras. Este somatório de valores, crenças e conceitos, anteriores ao ingresso na instituição escolar, vão se transformando, também, intimados pelo convívio social. E de tudo, o que fica de mais marcante em nós? Que características serão o resultado, temporário, uma vez que estamos em constante transformação?

3.2 Meus primeiros dias de Escola: impressões, fluxo de sentimentos

A infância constitui a etapa decisiva da formação do imaginário. O lento desenvolvimento da inteligência abstracta durante os primeiros anos, associado às fortes estimulações pulsionais e ao instinto de jogo, tornam o psiquismo da criança particularmente receptivo à imaginação e aos sonhos (WUNENBURGER e ARAÚJO, 2003, p. 39).

Os autores acima fizeram-me refletir, além de acordar em mim a criança que fui e que ainda me acompanha. Aquela que sonha, que se sensibiliza, que imagina e que se vale dos reservatórios do imaginário fundador das atitudes presentes. Que se

lembra de um passado que se fora na prática, mas ainda mora em mim, além de mover muitas das minhas ações.

Portanto, na tentativa de buscar fatos e momentos significativos nos reservatórios da memória, busco compreender as confluências que me constituíram. Coube aqui lembrar o ano de mil novecentos e setenta e quatro, numa tarde de verão. Ia levada por minha mãe para assistir à primeira aula da, na época, primeira série do Primeiro Grau, de uma Escola Pública Municipal, próxima de minha casa. Ah, a infância...

Dela recebi recomendações do tipo: “respeita a tua professora, lá ela é como uma segunda mãe e vai te cuidar. Qualquer coisa de errado fala para ela”.

Na minha memória emerge a roupa que eu usava: uma saia de pregas azul marinho, uma camiseta branquíssima, meias e tênis branco. O cabelo preso, numa chamada, por minha avó materna, colinha. Servia pra embelezar e para evitar se contaminar com possíveis piolhos.

Estava feliz, ia sorridente, de mãos dadas com a minha mãe, brincando de contar as lajotas das calçadas, aos pulos, e ela recomendando para que eu não ficasse escabelada. Tinha comigo uma grande expectativa, pois como não havia estudado no Pré-escolar da época, estava ávida por aprender coisas, ler, fazer amigos.

No meu imaginário, fomentado por crenças e valores que acalentava sobre a escola, os pensamentos desenhavam uma escola alegre, colorida, um lugar muito povoado, cheio de crianças correndo no pátio, comendo lanches gostosos, brincando de pega-pega e de alguns momentos de silêncio, sérios, em que, sentados, os alunos ouviriam a professora, escreveriam o que ela dissesse ou copiariam do quadro, aprenderiam muitas coisas importantes e necessárias para a gente, um dia, ter um bom trabalho.

Chegamos à escola e uma fila de crianças aguardava com suas mães, avós, irmãos e raríssimos pais. Logo surgiu a diretora, a qual exprimia severidade pelo aspecto fisionômico, usava saia cinza, bem abaixo do joelho e um casaco que, para mim, mais parecia roupa de vestir em casamentos. De cima de um degrau, aproximou-se dos alunos e familiares e disse com voz em tom grave: “Sejam bem-vindos ao Grupo Escolar Sagrado Coração de Jesus. Façam uma fila organizada que as professoras vão chamando pelos nomes e vocês, então, irão para as salas de aula. As mães ficarão no pátio”.

A minha professora apareceu e chamou um por um para compor a tal fila. Meu Deus, pensei, e agora? A diretora parece brava, a minha professora é séria demais, não tinha jeito de quem ia brincar conosco, mas pelo que minha mãe dizia, cuidar de nós acho que ia.

Após a formação da famosa fila, acenei para minha mãe, a qual me intrigava, pois parecia muito tranquila e eu ali: um tanto receosa. Parti para sala. Entramos e a professora pediu silêncio, começou a falar das regras da escola, que não podia isso, não podia aquilo, que tínhamos de ter sempre o material conosco e mais um monte de coisas que não consigo lembrar, porque uma colega, neste momento, começou a chorar copiosamente. Eu e alguns colegas só olhávamos para ela, assustados. Como ela chorava num tom baixo, a professora custou a observar aquilo, afinal estava centrada no seu discurso de primeiro dia para aqueles novatos e falava sem olhar em nossos olhos.

Coisa mais estranha, pensei! A criança chorava e ela não fazia nada. Mas a mãe disse que a professora ia nos cuidar. Tardou, mas o fez: mandou-a parar de fazer fiasco. Ah! Bom, pensei, a professora toma mesmo conta de nós. É, achei que sim.

Imaginei: para o meu próprio bem, devo gostar da minha professora. Comecei então a admirar seu jeito de falar, seu batom, seu anel de formatura, seu penteado.

Fomos chamados pela merendeira para ir comer o lanche. O cardápio era arroz com leite. Oba! Eu adorava! Mas aquele em nada se parecia com o da minha mãe; o arroz era duro demais e não tinha tanto açúcar. Comi mesmo assim, coloquei o pratinho plástico numa bacia que mandaram e fiquei meio perdida. Para onde vou agora? Sigo os demais? Brinco? Com quem?

O pátio era todo cor de cinza, de cimento chamado penteado. Não tinha brinquedos de pracinha, apenas um pequeno chafariz sem funcionar e três bancos de cimento, um quebrado.

Num dado momento, observei aquela colega, a chorona, num canto. E ainda estava chorando. Aproximei-me dela e comecei a consolá-la. Senti-me uns dez anos mais velha. Dizia coisas do tipo: “Não chora, no colégio é bom, a gente vai aprender um monte de coisas. Olha só: a minha mãe não está aqui e eu não estou chorando.” Mas bem que uma vontadezinha eu tive, confesso.

Ela, para meu espanto, parou de chorar. Senti-me o máximo da persuasão e convicta de que, realmente, estava certa. Ou será que não?

Bem, a questão é que nos tornamos amigas até hoje. Nosso elo foi a confiança. Ela se apoiava em mim e eu, sem ela saber, e creio hoje que, nem mesmo eu, nela.

Nem precisaria mencionar aqui que sentávamos lado a lado; ficamos cúmplices.

Nossa alegria durou pouco. Um dia, após realizarmos uma prova, foi o que haviam nos dito, mas que na verdade era o conhecido e muito usado, na época, Teste ABC, o qual classificava as crianças por capacidades, nos separou. O referido teste servia para separar crianças, de acordo com suas habilidades, autorizadas pela tal testagem, em turmas distintas. Fomos apartadas! Cada uma numa sala diferente.

Até hoje não soubemos quem seria a mais inteligente, segundo o teste, mas a questão é que ele definiu nossa separação. Nem preciso dizer que ela chorou novamente, desta vez menos que a outra e nos consolamos para voltar, cada uma para sua sala.

Odiei a escola naquele dia! Não era tão boa quanto me diziam em casa: mescla de sentimentos ambíguos. Que cuidado seria este?

Onde estaria a poesia que eu via naquele local? Entornada no chão.

A segunda série foi feita numa escola estadual da cidade de Santa Maria. Após a seleção de meu pai no Mestrado da Universidade Federal da referida localidade, rumamos para a chamada “Boca do monte”. Era um lugar mágico para mim. Nunca havia morado fora da minha cidade natal. Foi uma experiência muito rica: as pessoas falavam um pouco diferente dos pelotenses, em vez de pronunciar “di”, diziam “de”, eu achava a maior graça. Como as pessoas podem ser diferentes no jeito de falar, morando perto, pensava admirada?

Minha professora da segunda série era mais rígida do que a da primeira, mas eu a adorava. Penso que, por admirar meu pai como professor, acabava admirando todos os outros por generalização.

Nesta época, aprendi a usar o dicionário, lembro bem. Achava tão chato aquele livro. Ele não tinha uma história única, só pedaços, palavras e mais palavras e seus significados, os quais por vezes pareciam não fazer parte do meu mundo.

Quando assisti ao documentário “Sentimentário”⁴, fiquei impressionada como ele refletia minha percepção da época da segunda série. O curta-metragem gaúcho, assistido em vídeo, durante o Mestrado, traz a ideia que um menino tem do dicionário e de sua vontade de criar a versão dele, denominada de sentimentário, pois achava que o primeiro não exprimia a verdade do significado das palavras, um significado muito objetivo e pouco sentimental.

Fico pensando em como nos lembramos do que nos aconteceu e do quanto a forma como narramos, geralmente movida pelos sentimentos acessados com o que houve no passado, pode ou não ser fiel ao que ocorreu. Mas a ficção, provavelmente, estará, de algum modo, presente nas narrativas; impossível conseguir ser fiel lembrando de tudo, tal qual aconteceu.

Josso (2009, p. 119) comenta que “a trama em si mesma do relato escrito remete a um relato arquetípico segundo encenação dos personagens, da *persona* do autor e de seus projetos evocados [...]”. São os imaginários que ela chama de não-conscientes para quem narra. A imaginação está ali presente na construção autobiográfica, mas remonta de muito tempo, muitas vivências da própria pessoa e que são, em verdade, uma reconstrução de fatos interpretados à luz do momento em que quem narra está vivendo. Peres (2005) cita que “nossos discursos e/ou escritas decorrem de nossas construções, sempre temporárias; estão à mercê de movimentos...”.

Logo, me questiono sobre os relatos que aqui faço, do que elenco como mais significativo, o teor que vou dando a cada situação reconstruída, enquanto é testemunhada. Quanto de natureza fabulatória pode existir nestes relatos?

No entanto, o que busquei com essa pesquisa não foi tão somente encontrar as minhas confluências, mas também contextualizar subjetivamente a compreensão de meu processo de (auto)formação.

⁴ Um filme curta-metragem de autoria dos estudantes de cinema: Caio Mazzilli e Carolina Araujo, da Universidade Federal de Pelotas, RS. O texto foi produzido a partir de um texto de Marina Miyazaki e apresentado por uma colega do Mestrado, no seminário sobre imaginário e educação, ministrado pela professora Lúcia Peres. <http://www.youtube.com/watch?v=OsFBuQAKkOQ&feature=related>

3.3 Da escola ao mundo do trabalho

Neste processo de (auto)formação, o mundo do trabalho para mim, desde pequena, tinha uma estreita relação com a escola. Quando pensava em trabalho, logo vinha à mente meus estudos futuros como professora. Ser como meu pai era um sonho que alimentava. A teoria da escola, o que aprenderia nela, poderia auxiliar a me tornar o que desejava, era o que pensava.

E cresci vendo meu pai, um Agrônomo-Professor Universitário, planejando aulas, corrigindo provas e não raras vezes assistia-o em sua tarefa de educar. Saíamos cedo de casa; ele jamais se atrasava. Jamais! No trajeto até o Campus que fica na cidade do Capão do Leão, conversávamos muito. Ambos, adeptos de muito assunto, de piadas infantis a adivinhações. Lá chegando, sentia um orgulho indescritível, sempre nas inúmeras idas até a Faculdade, não cansava de admirá-lo: como conseguia fazer sua aula com tantos alunos? Seu tapa-pó, lembro, sempre impecavelmente passado e clareado na clorofina, coisas feitas por minha mãe. O quadro ou lousa com desenhos coloridos, indefectíveis, feitos por ele, claro, causavam-me uma alegria reflexiva. Ver desenhos de giz colorido, muitas formas geométricas, era divertido; pensava que só as crianças gostavam de tantas cores, mas meu pai, adulto, também as usava. Sempre gentil com os alunos, porém bastante exigente. Suas avaliações eram cuidadosamente elaboradas e, bem verdade, bastante temidas pelos que a ela se sujeitavam.

Desde aquela época pensava: “eu quero ser professora”. Achava a profissão mais honrada de uma pessoa. Bem verdade que não conhecia muitas, mas de todas, a de meu pai, sem dúvida alguma, era a mais interessante e importante, na minha visão infantil. E ainda o é.

Quando fomos para a cidade de Santa Maria, eu já com sete anos, comecei a “exercer o ofício de professora”, dando aulas para uma pequena turma de bonecas, usando como quadro a porta interna de meu roupeiro, ato feito escondido de minha mãe, pois fazia uma boa sujeira no chão, mas meu pai admirava aquilo. Éramos cúmplices do segredo de minha “profissão”. Sentia-me como uma verdadeira professora, mas me frustrava o fato de minhas supostas alunas não interagirem comigo. Logo, resolvi dar aulas particulares para uma vizinha do prédio onde morávamos. Detalhe: a mãe da menina fez questão de pagar pelo serviço.

Meu Deus! Pensei, sou praticamente uma professora de verdade! Eu já queria tanto ser uma professora, mas uma professora do mundo todo e para todo mundo. Como disse Adélia Prado, no livro “Coração Disparado” (2001, p. 190), “para o desejo do meu coração o mar é uma gota”.

Trago aqui Josso (2010), a qual teoriza sobre quando uma história de vida se torna uma experiência formadora. Esta questão é fundante nos processos de pesquisa sobre si mesmo e será considerada neste texto, pois vários são os momentos, elementos significativos que nos vão formando, nos influenciando a nos tornarmos quem somos. Ao juntar atentamente as peças deste quebra-cabeças da minha existência, vou compreendendo melhor o que me constituiu. Mas não apenas como um ato simples de narrar minha vida, mas como cita Josso (op. cit., p. 64): “a construção de uma *biografia educativa* não é uma narrativa de vida [...] é o fruto de um processo de reflexão e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de outra”. Estamos em constante reflexão, trilhando um caminho cheio de incertezas sobre o devir.

Pensando na (auto)formação como compreensão do quanto nossas experiências cotidianas vão construindo, auxiliando a formar a educadora que sou, começo a relembrar meu término do Curso de Ensino Médio Profissionalizante em Magistério e os desdobramentos do estágio como aprendizagem prática de meus primeiros passos rumo à profissionalização.

Quando o terceiro ano do Magistério acabou, me senti insegura, lançando-me fora da zona de conforto, onde recebia apoio dos professores do Curso. Era chegada a hora de partir, de sair do ninho; mesmo sendo pássaro novo, de iniciar o estágio supervisionado de seis meses.

Minha turma era uma quarta série, de uma escola pública municipal, com dezenove alunos maravilhosos, de todas as idades, com vários perfis, com muitas histórias de vida diferenciadas. Percebi isto quando apliquei, de forma empírica e intuitiva, um questionário, aos mesmos, no qual ficava sabendo seu passado escolar, situação familiar, preferências pessoais, gostos e desgostos com e na escola. O tal questionário me situou em relação às pessoas com as quais iria conviver, ensinar e aprender. Era hora de elaborar o que seria feito dali para frente.

Penso que naquele questionário reside a objetivação da intimação que os valores passados pela minha família, em especial “o Livro da Família Krüger” me proporcionaram. Isso porque mesmo sem o saber, na primeira oportunidade de

prática pedagógica, valorizei a biografia educativa. Isso reforça o quanto o imaginário é uma força afetiva que nos move, nos mobiliza em direção à ação. Ação esta que advém do reservatório, conforme a seguir:

Reservatório motor, o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. O imaginário é a marca digital simbólica do indivíduo ou do grupo na matéria do vivido. Como reservatório, o imaginário é essa impressão digital do ser no mundo. Como motor, é o acelerador que imprime velocidade à possibilidade de ação. O homem age (concretiza) porque está mergulhado em correntes imaginárias que o empurram contra ou a favor dos ventos (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 12).

O autor diz que somos impulsionados, movidos pelo “motor” que imprime velocidade à possibilidade de ação. E a partir destes impulsos, das confluências, fui demonstrando minhas características: ao planejar, ao executar minhas aulas, ao avaliar... Lembro que o Planejamento de Ensino foi feito com certo receio, pois carecia ser apreciado pelas Supervisoras de minha escola de Ensino Médio.

A escola tinha poucos recursos financeiros, era pequena e seu quadro de pessoal mais se assemelhava ao de uma família, tal a proximidade entre as pessoas, das senhoras responsáveis pela limpeza à Diretora. A professora titular era bem nova, contratada havia poucos meses. Sentia-me bastante à vontade lá, exceto quando iam as Supervisoras. Na verdade, uma delas, a que era irmã de caridade, na escola religiosa em que estudava, parecia sempre compreensiva e afetuosa, deixando-me tranquila e segura. A outra, uma professora mais idosa e de pouca conversa. Criticava muitas coisas construtivamente, elogiava pouco e olhava muito tempo calada, com a mão no queixo, para os alunos, os quais se sentiam um tanto mal com sua presença, tal qual me relatavam depois que ela saía.

Apesar das críticas, que sabia ter o dever de aceitar, do incômodo às vezes causado pela presença de uma das professoras, gostava tanto de estar ali, de planejar as aulas, de contribuir na vida deles, de aprender mais sobre a vida com eles, que como cantou Renato Russo, na música “Andrea Dória”: “faria floresta do deserto e diamantes de pedaços de vidro”. Acreditava que, naquele local, meu solo era fértil. Sentia que fazia a diferença para aquelas crianças. Eles acreditavam na minha palavra, fitavam meus olhos como quem procura por algo novo, instigante. Eu procurava levar textos interessantes, ilustrados, mas sempre deixava um espaço em branco e pedia para cada um desenhar a representação do texto a sua maneira.

Pensava que tinha que acreditar neles assim como acreditavam em mim. Mesmo bem intencionada, orientada pelas supervisoras de minha escola e pela professora titular, cometi alguns erros.

Os estudos de Josso (2004, 2010) dizem que existe uma matriz que é existencial, posso enxergá-la ou não; depende de meu grau de conscientização sobre o que faço, como faço, o que e como me influencia a me constituir. É neste e deste entorno que vamos retirando informações, conceituações que podem potencializar a individualização, o processo de cada ser nas relações com os demais. Para a autora, não se pode pensar o mundo sem a relação com o que faço de mais próximo no meu cotidiano e as inter-relações que estabeleço com os outros, sejam eles familiares, amigos, colegas ou professores.

Durante todos os anos de pós-conclusão do Magistério, penso que o que mais guardei em mim, antes de serem as técnicas de ensino, as metodologias, as noções didáticas, foram os exemplos de três professores: uma de Didática, uma de Psicologia e outro de Filosofia; literalmente, eles fizeram a diferença em mim.

A professora de Didática demonstrava um amor pelo que fazia, tinha uma organização e um planejamento invejável. Suas aulas eram interessantes e sua maneira de educar, através do exemplo e da amorosidade, era notável. Depois de muitos anos me encontrei com ela, novamente, mas dessa vez eu era a professora e seu neto aluno da escola infantil que possuí por 20 anos. Foi emocionante recebê-lo e ser a educadora responsável pelo neto de quem tanto eu admirava como educadora. Aprendi muito com ela.

O professor de Filosofia surpreendeu-me com sua maneira despojada de agir. Demonstrava, com suas atitudes e seu discurso, uma coerência admirável. Instigava a pensar, ensinou sobre Filosofia e como podemos utilizá-la no dia a dia. Chegava na aula, às vezes, de chinelos de dedo, com ar sereno e perguntas provocadoras. Era ímpar. Excelente profissional; talvez pouco compreendido, algumas vezes, por poucos pais.

A professora de Psicologia, uma mulher de personalidade destacada, muito afetuosa e com opiniões respeitadas por nós. A turma toda adorava suas histórias, seus exemplos. Contava sobre seu trajeto escolar, pessoal e suas experiências profissionais; eram relatos pautados pela ética de quem respeitava seus pacientes de consultório de psicopedagoga. Pelas vivências que tive nas aulas desta professora, decidi, mais tarde, fazer Psicologia.

Entre os dois professores mencionados, a de psicologia e o de filosofia, havia um ponto em comum: ensinavam narrando a própria vida, mostrando que a formação não se restringia aos muros da escola e que o aprender e o ensinar eram via de mão dupla. Todos exerciam a autoridade de professor sem, contudo, serem autoritários. Para mim, verdadeiros mestres que falavam na escola da vida, não uma vida distante e intermitente, mas cotidiana; falavam de educação com seus corpos, não apenas com suas palavras. Não eram meros reprodutores de teorias, eram exemplos vivos de como alguém pode exercer a profissão consciente de quem é e o que pode vir a ser. Me inspirei naquelas três pessoas. Aliás, nas quatro: meu pai e meus três professores prediletos.

Como alguém se forma sem conhecer sobre si mesmo?

Quais e como pessoas e momentos nos influenciam a refletir acerca de nossa própria vida, do que faz sentido e nos conquista, nos motiva, nos impulsiona?

Um fato importante foi minha entrada, por concurso público, no Magistério Municipal. Primeira experiência como professora formada, em uma Escola de periferia, turma heterogênea. Mas qual turma não deve ser? Alunos de sete a treze anos, carentes financeiramente, muitos repetentes por 4, 5 anos consecutivos. Grupo pequeno, sala pequena, vontade grande de acertar como professora.

Dizia-me Construtivista, mas espera aí: será que naquela época eu tinha convicção epistemológica disso? Talvez tivesse, pois tinha aprendi na graduação. Sabia que os métodos tradicionais de alfabetização não respondiam aos anseios da época, por não compreenderem o ensino e a aprendizagem como processo de construção coletiva e social, na qual a aprendizagem é construção, sim, mas somente quando o indivíduo é respeitado, a partir da bagagem que traz consigo, de seus desejos, da significação e validade do objeto a ser conhecido, dos desafios colocados, da interação com os demais e das intervenções da professora. Só que a Escola onde trabalhava, em geral, não aceitava uma proposta como a Construtivista, a qual era mal vista, por parecer, aos que não conheciam o trabalho, uma teoria equivocada, que, segundo eles, dava muita liberdade aos alunos, os quais não saberiam usá-la. Uma lástima, pois, em verdade, era uma teoria recente (não um método), mas pesquisada por estudiosos comprometidos como Emília Ferreiro, Ana Teberoski, com bases em Jean Piaget e outros grandes mestres. E a Pedagogia construtivista foi pensada para ser uma proposta democrática, na medida em que considera o ponto de partida do conhecimento do educando e respeita suas

tentativas e hipóteses de aprendizagem. Isto chamava minha atenção. Queria ser uma educadora aberta à compreensão das diferenças nos processos de aprendizagem e ensino.

Nas horas em que enfrentava resistências ao meu trabalho na escola, pensava: Coragem, Cristina! A falta de compreensão de uns não significa que a proposta não vale a pena. E quem disse que é pena? Quer moleza? Coma Maria-Mole. Lembro aqui do cantor e compositor Renato Russo (1986): “Às vezes parecia que de tanto acreditar em tudo que achávamos tão certo, tínhamos o mundo inteiro e até um pouco mais: faríamos floresta do deserto e diamantes de pedaços de vidro”. E assim como o compositor, eu também queria transformar o que dispunha; a situação concreta em algo diferente, melhor, possível de acontecer de forma que trouxesse satisfação a mim e àquelas crianças, que ora ali estavam como alunos e alunas.

O material ofertado às professoras era parco. Resumiam-se a folhas de ofício, matrizes hectográficas, quadro verde e giz branco. Eu sentia muito a falta da cor naquele espaço de folhas e paredes brancas com portas cinza. Sentia necessidade de oferecer mais alegria àquelas crianças tão sofridas. Muitas iam à escola e faziam lá sua primeira refeição do dia, às dez horas da manhã. Foi então que comecei a confeccionar, junto com eles, jogos, enfeites e cartazes para as paredes. Utilizamos, como base, caixas de papelão que eles trouxeram, pintadas com têmpera e giz de cera que comprei com o dinheiro da quermesse que organizamos junto com a Direção da Escola.

Os nossos vidros viraram diamantes e nosso deserto virou floresta!

A cor, a composição deles nos desenhos, cartazes, enfeites, na confecção de jogos educativos, fez toda diferença no ambiente e na nossa relação: ficamos mais unidos, mais chegados.

Aqui, percebo o quanto o mito de herói habita em muitos professores e professoras.

[...] O complexo mítico mestre/herói/aprendiz pode presentificar-se no trajeto de imagens desse professor, desde os processos primários arquetípicos até as idiosincrasias dos indivíduos, pois o fazer profissional, muitas vezes, exercita nossa memória intuitiva, trazendo as origens de nossa profissão e de nossa ontologia (GIRALDES, 2011, p.6).

A citação acima, referente à tese de Antonio Giraldes (2011): “Mestres e heróis: mitohermenêutica da formação da identidade de professores”, clareia a ideia de por que alguns professores possuem o mito de herói, ancorado na própria ontologia do ser, uma espécie de natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres e às idiossincrasias ou confluências sofridas, que fazem cada um ser como é: especial. E quando este professor, mito de herói, se narra, reflete sobre suas atividades, suas opções, seu trajeto, vai criando sua imagem identitária de educador, o qual enfrenta e luta contra muitas dificuldades na profissão, dentre elas a de encontrar seu papel na sala de aula e na própria sociedade. Logo, reforço a importância da narrativa (auto)biográfica.

A grande maioria de nós, educadores, realmente transforma. Temos muitos sonhos de mudança, nos permitimos pensar além do imposto, do vivido. Imaginamos, sonhamos com uma educação diferente, na qual o professor e o aluno caminhem juntos na história que vai sendo construída, a partir das vivências que cada um traz consigo. Superar e superar-se, eis as palavras que regem um mito. E o professor supera muitas barreiras externas e internas para fazer uma educação de qualidade melhor, em meio a tantas dificuldades.

E o mito foi uma das primeiras formas simbólicas organizadas de narrativa; e em todas as culturas primitivas, ele precede formas mais sistematizadas de registro ou narração. Através do mito, o homem representa a ele mesmo e a sociedade onde está inserido, assumindo uma identidade coletiva. No caso do mito do herói, alguém que vive num mundo comum e estável, por vezes é chamado para ir a outros mundos estranhos, hostis, deparando-se com incertezas e problemas, mas que, ao final, retorna com um saldo positivo e/ou algo novo. Assim, o(a) professor(a) vive: um constante ir e vir dos locais conhecidos, representados pelos(as) alunos(as) calminhos, quietos, pelo planejamento convencional, aos locais incertos, representado pelos(as) alunos(as) com dificuldades ou necessidades diferenciadas dos demais, pelas propostas novas de encaminhamento de trabalho, de ensino, o que muitas vezes o(a) faz agir no improviso, amadorismo, desqualificando seu trabalho, mas em outras o leva ao encontro do desafio a ser superado com comprometimento, capacidade e conseqüente sucesso. É uma espécie de suor sagrado, como cantou Russo na música “Tempo Perdido”: “Todos os dias antes de dormir, lembro e esqueço como foi o dia: sempre em frente, não temos tempo a perder. Nosso suor sagrado é bem mais belo que este sangue amargo [...]”

Este sangrar pelo esforço, as horas em claro estudando e preparando aulas, as exigências e os sofrimentos pelos quais passamos nós, educadores comprometidos, valem por conseguirmos mudar alguma coisa, mesmo que pequena, alguma concepção sobre a educação e a vida dentro da escola. Trazer alegria e sentido de aprender aquilo que se aprende, perceber a utilidade e servir-se dela é uma das compensações que o suor sagrado nos oferece.

Mas o que será que faz com que gostemos e escolhamos a profissão na qual atuamos? Quem nos influencia? Como o faz, o melhor educador? Muitas tentativas de respostas já se ensaiaram. Cito uma, Peres (1999, p.144) diz que:

[...] não é através do poder dos métodos e das técnicas que o pedagogo/professor poderá ser melhor ensinante, paralisando a instituição do imaginário e dos símbolos presentes em sua trajetória como pessoa. Com certeza estes instaurariam “novos” sentidos e “novos” percursos em sua formação. [...] os professores tem de ouvir-se para poder ouvir, resgatar e ressignificar, o sujeito que vive em sua trajetória de aprendiz. Essa premissa é condição sob a qual se constrói a competência do professor, no mínimo, com duplo fim: de ser sujeito autor e, consequentemente, melhor poder sustentar o processo de autoria do outro.

Aqui, volto a lembrar dos exemplos de meu pai e dos meus três professores do Curso de Magistério. Em todos eles percebia algo em comum: amavam o que faziam e demonstravam sua competência profissional, sendo autores de sua prática e oportunizando, aos educandos, construírem seu processo de autoria, conforme cita Peres. Possuíam a técnica necessária, utilizavam métodos adequados, mas não se restringiam a isso.

Eles faziam nossos encontros, nossas aulas serem marcantes, únicas, significativas. Penso como estes fatos produzem importância, relevância, ao ponto de imprimirem marcas em nós. E como estas marcas reverberam em minha (auto)formação. O quanto de busca pela formação de nossa identidade vai sendo construída a partir, não só do ato inaugural de profissionalização, mas desde que vamos observando o fazer de outro(s); no caso, o fazer de nossos professores. Essa identidade, que é relacional, simbólica e social vai se constituindo por inclusão do que julgamos ser bom e por exclusão do que não pertence ao desejado, não tem similaridade. Porém isso, na maior parte das vezes, não é feito de forma consciente, como uma opção escolhida, mas introjetada a partir de uma série de fatores internos e culturais.

É preciso que, como educadores, repensemos nossa prática pedagógica e revisitemos nossas crenças sobre a representação que possuímos da educação, pois ela não é um ato de neutralidade; sempre está vinculada ao ato político (não partidário); sendo assim pode ser uma educação transformadora ou conservadora do sistema, no qual está inserida.

3.4 A entrada na Universidade e o processo ensino aprendizagem: a perspectiva da aluna professora

Minha formação pós segundo grau teve continuidade depois de escutar no rádio de pilhas, na cozinha de minha casa, de manhã, minha aprovação na lista de calouros da Universidade Federal de Pelotas, no Curso de Pedagogia e na Universidade Católica de Pelotas, no Curso de Psicologia – Psicólogo. Que satisfação! Era tudo o que desejava naquele momento de minha vida: tornar-me educadora, mas tendo a possibilidade de estudar a mente humana num Curso específico como o de Psicologia.

As aulas começaram primeiro na Universidade Federal, no Curso de Pedagogia. Adorei os assuntos e a maioria dos professores. Grupo bastante comprometido com a educação; politizados e, em sua maioria, declaradamente de esquerda. Não tardou para que me sentisse em casa, pois encontrava, naquele local, ideais semelhantes às que acreditava serem válidas. Exemplo, na construção de uma sociedade mais justa, de uma educação como parte da sociedade e não como a redentora dela.

Tive muitos professores com ideias modernas para a época. Alguns me inspiravam, assim como meus três professores do Ensino Médio, pois mostravam que o grande desafio do educador era chegar ao coração das pessoas, o mais perto do sensível possível, mas com competência técnica também, com conhecimento; não sendo o professor bonzinho, mas o “bom professor”. Mostravam que, apesar da importância da técnica, do planejamento, deveria haver espaço para os desvios, ou seja, para propostas de autoria dos alunos. Mudar o rumo deveria fazer parte do caminho, quando fosse necessário e fazer sentido, para ter significado. O plano teria que existir, mas não significava que não pudéssemos subvertê-lo. Ao contrário...

Desta maneira, fui estudando, escutando, lendo, aprendendo com as experiências narradas por meus professores, colegas e na sala de aula, vivenciando experiências, exercendo minha profissão de educadora que cruzava a teoria e a prática refletindo sobre... Ali, naquele espaço peculiar, onde se acenava a possibilidade de ensinar a meus alunos (a partir do que eles iam me ensinando sobre o aprender) as relações que se estabeleciam neste cenário é que iam crescendo e me modificando como profissional e pessoa. Foi, então, o somatório das experiências dos outros às minhas que me modificavam. Aqui me lembro de Josso (2004), a qual defende a ideia de que para entendermos nossas experiências precisamos analisar as modalidades a seguir: ter experiência (acontecimentos significativos que tivemos, mesmo sem tê-los provocado), fazer experiência (acontecimentos que nós provocamos) e refletir sobre a experiência (reflexão sobre os dois anteriores). Nesta experiência, meu objeto ancora-se neste pressuposto: refletir sobre a experiência e a partir dos acontecimentos significativos. Como a autora, sinto-me instigada e respaldada para crer que escrevendo minha autobiografia, através da rememoração das minhas experiências e dos acontecimentos significativos, pude ter respostas ao meu problema de pesquisa, identificando as marcas das confluências destes momentos em minha formação.

Um dos acontecimentos mais significativos e marcantes de minha trajetória familiar (sem dúvida alguma, o qual me imobilizou, mas também impulsionou), foi o nascimento de minha primogênita. Gravidez tranquila e parto tumultuado. Nasce Julia, prematura, com vários problemas de saúde, agravados por falha médica, que a tornam uma criança com sérios comprometimentos neurológicos: motores e cognitivos. E eu, mãe de primeira viagem, viro aprendiz da vida, tendo que, de uma hora para outra, conviver com uma situação muito dolorosa, em ver minha filha sofrendo e lutando para manter-se viva.

Foram muitas horas, muitos dias, muitas semanas, muitos meses, muitos anos com medo de que a saúde dela piorasse e eu nada pudesse fazer a não ser acreditar numa melhora. Prognósticos? Poucos e ruins. Esperanças? Muitas.

A filha, que foi educada para ser esposa e mãe, não havia sido ensinada sobre contratempos e tristezas profundas, lamentos ou decepções. Mulheres, num passado não muito distante, eram educadas assim: para viverem numa família, após criarem a sua, mas este modelo era indefectível e a vida a ser vivida não. Surgem dificuldades em lidar no trabalho, na compreensão dos fatos familiares em relação

com os profissionais. Parecia que a vida tinha estagnado! Não encontrava respostas para algumas perguntas; vivia um bloqueio mental.

Para isto me reporto a Josso (2004, p. 65), que me apoia, dizendo que “[...] a observação da natureza das dificuldades que, no decorrer das atividades, bloqueiam o processo de reflexão de alguns [...] indicam dificuldades de ordem psicológica (afetivas)”. Em muitos casos, segundo a ideia da autora, parece que durante alguns anos não pensava muito sobre meu processo formativo. Os estudos ficaram um pouco de lado, pois precisava lidar com situações cotidianas familiares, pulsantes, emergentes e urgentes. E o que isto tem a ver com minha (auto)formação? Bem, Julinha nasce me transformando numa pessoa mais sensível para as causas de outrem. E diante de tantas dores, situações nunca antes vividas, incertezas, era necessário reagir para seguir adiante, depois deste “momento charneira” (JOSSO, 2004), passo a viver a partir desta situação que surge como um divisor de águas. O momento charneira, para a autora, refere-se a “uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades” (JOSSO, apud NOVOA, 1988, p. 44). São momentos em que o sujeito se confronta consigo mesmo e, por necessidade, devido ao que está vivendo, lhe são impostas transformações mais ou menos profundas e amplas.

A partir desse momento, começo, então, a ir para dentro da sala de aula de modo diferente: uma educadora que lutava contra o preconceito, contra as diferenças. A favor delas me coloquei para entendê-las, auxiliando-me a compreender e a ver possibilidades nos alunos, onde muitos só viam limitações.

Aqui a célebre obra do pintor Magritte (figura 5), em que alguns veem apenas um ovo e ele vê um pássaro em voo!



Figura 5: Autor Magrite. Clarividência (1936).

Assim via meus alunos: pássaros em voo!

Depois de sete anos da chegada de Julinha, vem minha segunda bênção: nasce Diogo. Quanta felicidade! Reviro meu passado e encontro um monte de coisas... Volto aos estudos também. Trabalho mais do que nunca.

O trabalho, neste momento, foi muito importante. Como é bom ter uma profissão, pensar em outras coisas além da casa e dos filhos... Mas até parece que tudo não está junto. Ilusão. Somos tudo o que levamos conosco onde quer que se vá. Saber lidar com as situações, eis a questão. Viro meu discípulo e meu próprio mestre. Não sou figurante. Aqui, como no imaginário, percorro e amarro várias áreas da minha vida, várias áreas de conhecimento que adquiro na mesma, pois o imaginário, antes de ser um saber único, permeia vários outros. Ele é um “entre-saber”, conforme nos ensina Gilbert Durand.

Neste sentido, Peres e Oliveira (2002, p. 163) destacam que “os estudos do imaginário acionam no pesquisador necessidades de novas aprendizagens por outros campos do conhecimento, que não somente o da educação [...]”.

Quando decidi fazer a prova para o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, sabia ser mais que hora de voltar a estudar, pois me graduei em Pedagogia em julho de 1990. No final do ano, prestei prova para a Especialização na mesma Universidade. Em 2002, voltei a estudar para me especializar em Supervisão Pedagógica na Universidade Católica de Pelotas e, então, passei bom tempo só na prática da sala de aula e na administração da Escola Infantil que

mantive por 20 anos – um sonho antigo nutrido com muita paixão pelo exercício da educação infantil e por apostar na potência da infância, desde que bem formada.



Figura 6: Festa de Aniversário da Escola Turminha da Alegria: 10 anos.

Passei longos anos atuando e pouco pesquisando, formalmente, sobre meu trabalho. Refletia, sim, sobre educação de um modo geral, mas não efetivamente sobre minha prática. Por este motivo, resolvi voltar aos estudos e realizar uma pesquisa autobiográfica; saber quem fui, estou sendo e desejo ser, a partir das confluências de pessoas, fatos e como isto ocorreu, me inquieta.

Ser pesquisadora em busca de mim, garimpar, cavar, ir ao subsolo da sensatez, da razão, do sensível, das emoções, do todo, em busca do significativo – isto me traz até aqui. E a pesquisa como escrita (auto)narrativa, pode ser desveladora do espaço aberto entre a palavra escrita na dissertação e os fatos ocorridos. Penso que exercito a reflexão necessária, em busca do estudo referendado por autores que já cruzaram por caminhos semelhantes. Uma espécie de implicação do individual com o coletivo, num recorte que privilegia compreender meu próprio processo de formação e (auto)formação, a partir da autobiografia.

3.5 Algumas considerações sobre o cenário político e pedagógico na minha formação

Quando cursei a Pedagogia, meus professores diziam que nenhuma teoria educacional é neutra, muito pelo contrário, está intimamente relacionada com a forma de pensar o mundo, com a ideia de homem/mulher que se tem, o nível de consciência sobre cidadania, o que queremos para o futuro, como foi nossa história e em que apoiamos essas crenças, embora muitas vezes não tenhamos consciência disso.

Concordo com isso e acrescento, também, que internalizamos, durante anos, as vivências que tivemos enquanto educadores e, não raras vezes, as reproduzimos, como professores. Este fato deve-se, principalmente, à estrutura e ao funcionamento do ensino, através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as quais ditaram, ao longo dos anos, uma conduta rígida para as ações dos educadores, modelos impostos, tradicionais, situados em épocas de teorias aprioristas, em que o aluno era um mero expectador e o professor aquele que detinha o saber, historicamente construído e que ensinava sempre, considerando quem reprovava como aquele que não tinha condições de assimilar o que lhe era transmitido. Acreditávamos num ensino mecânico, numa aprendizagem mecânica, no erro como determinista da condição de aprovar ou reprovar, na avaliação como final do ensino e na repetência como fracasso pessoal do aluno; a avaliação desvinculada do ensino e das relações nele estabelecidas. As identidades pessoais eram sufocadas pela massificação do alunado.

Quando iniciei a primeira série, na época, do Primeiro Grau, a legislação vigente era a Lei 5692/71, mas as educadoras e os educadores que me ensinaram sofreram interferências do período anterior (com a Lei 4.024/61), haja vista sua época de estudos e consequente formação profissional, anterior a esta lei.

Desde a vinda dos jesuítas para o Brasil, por volta de 1550, até os dias atuais, a educação serviu para não só ensinar, mas também reforçar a ideologia dominante, segundo a teoria Marxista, da classe que domina, que detém o poder.

Bourdieu e Passeron produziram obra notável, na década de 70 (*A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 1978), a qual defende a ideia de que a educação e a escola são fortes contribuintes na

reprodução da sociedade, através da inculcação desta ideologia dominante. Um bom exemplo disso são os livros didáticos utilizados nas escolas. Eles continham mensagens subliminares da ideia que os governantes desejavam impor ao povo, iniciando pela influência exercida nas crianças que os utilizavam.

Lembro bem de um livro em que estudei, o qual trazia a mensagem de que os pais eram os que saíam para trabalhar, as mulheres as que ficavam em casa cuidando dos filhos e a empregada, invariavelmente negra; todos compunham o cenário de casa e da família feliz. Aquilo me fazia pensar que era o que eu faria bem mais tarde, quando fosse uma mulher adulta, embora meu desejo fosse trabalhar, ser professora, o que, durante muitos anos, foi a profissão mais aceitável para as mulheres, a qual acreditavam ser a mais próxima do fazer doméstico, do educar os filhos.

O livro didático, assim como a literatura, possui grande influência sobre as crianças, conforme cita Cadermatori (2007, p. 23):

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial desta constituição (...) a literatura se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação [...].

Nesta perspectiva, a literatura pode ser trabalhada de maneira que, a partir do incentivo à produção livre de conceitos, possa conseguir com que o aluno se torne mais autônomo. Principalmente na infância, um dos momentos basilares do ser humano, na construção de conceitos, quando oportunizadas experiências de liberdade de expressão, através de criação ou mesmo da leitura de literaturas, tudo isso poderá auxiliar num processo de emancipação e autonomia deste ser em formação. Fico pensando o que a escola tem feito neste sentido, pelas crianças, e como foi meu processo de entrada neste universo formal de educação.

Hoje, compreendo que a escola não é a detentora de verdades absolutas e que dificilmente o educando, o ser humano, conseguirá pensar e chegar a construir algo sem o uso da imaginação, apenas com o uso do seu lado racional e do que lhe é imposto por outrem. É preciso que se lance mão de outros meios, como o simbólico e o imaginário, para chegarmos à criação, à autoria, tão necessárias para tornarmo-nos verdadeiros cidadãos, seres conscientes de seu fazer, seu pensar, seu ser, mas livres de conceitos fechados.

A lei 5692/71, que me acompanhou durante todo ensino básico, cuja função inicial era de atualizar a lei 4024/61, a qual criou os Conselhos Federal e Estadual de Educação e deu maior possibilidade de acesso ao nível superior aos egressos dos cursos técnicos; demorou 16 anos para ser sancionada, pois as discussões envolviam uma disputa entre correntes distintas. De um lado estavam os estadistas, que eram esquerdistas e defendiam que só o Estado deveria ser o responsável por educar e diziam que a finalidade da educação era a preparação do indivíduo para o bem da sociedade. De outro estavam os liberalistas, de centro/direita e defendiam que não caberia somente ao Estado garantir ou negar a educação, mas respeitar quem a fizesse, crendo nos direitos naturais da pessoa. O texto final, aprovado, terminou por conter a maior parte das ideias representadas pelos liberalistas.

Dentro desta lei, o currículo se constituía por disciplinas de caráter obrigatório, dentro de todo território nacional, as quais eram escolhidas pelo Conselho Federal de Educação e que muito se parecem hoje com o denominado “núcleo comum”, contido na atual lei 9394/96, embora os Estados pudessem, através dos Conselhos Estaduais de Educação, indicar disciplinas obrigatórias em sua jurisdição, mas sob rigoroso controle dos governos estaduais. Esta possibilidade de diversificar, pelo estado, é semelhante ao que hoje se chama “parte diversificada do currículo”.

As ações realizadas no período da legislação 5692/71 decorreram de toda uma época de opressão sofrida pelo povo brasileiro, período da conhecida ditadura militar e que ocorreu desde 1964, com a chegada dos militares ao poder, quando a liberdade de expressão e todas as manifestações ideológicas diferentes das do poder estabelecido, já seriam motivo de violência e perseguição dos autores, até o ano de 1985; portanto, 20 anos de prejuízos e de ameaça à liberdade e ao estado de direito. E foi neste contexto que foi implementado, no Brasil, o modelo de educação denominado de Tecnista, o qual surgiu na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, e vem para o nosso país em 1960, mas que predominou em 1978, ano em que eu cursava a quarta série do Ensino Fundamental.

Lembro que a educação, pautada pelo domínio ditatorial, que recebi, durante a primeira etapa do então primeiro grau, começava do lado de fora da sala de aula, com a exigência do uso obrigatório do uniforme escolar. Ai de quem viesse sem ele, pois corria o risco de ter de voltar para casa.

O hasteamento da bandeira e a cantoria do hino nacional eram periódicos. Além disso, éramos obrigados a desfilar no dia 7 de setembro, homenageando a pátria. Recordo de fazê-lo, algumas vezes, chorando, contrariada, debaixo de um sol quente, percorrendo um trajeto não tão curto para uma criança e usando, geralmente, o uniforme que já estava enjoada ou fantasias alusivas à data, para desassossego de minha mãe. Isso porque ela também era obrigada a gastar na confecção e correr para as provas nas costureiras. Desfilávamos marchando. Aquilo era um cansaço, mas uma obrigação acatada.

Através da educação, ia sendo preparada a pessoa para o mercado de trabalho, a partir de uma formação técnica em detrimento da humanística, onde a mesma era uma forma alienante da vida de quem o fazia. Neste caso, a escolarização:

[...] que influi de maneira considerável sobre a personalidade dos indivíduos, é reduzida progressivamente ao seu papel funcional: ela favorece as condições psicologicamente requeridas para formar força de trabalho alienada que é desejada (GINTIS apud FRIGOTTO, 1984, p.47).

Neste período em que predominou a Tendência Tecnicista, nota-se que a escola e a educação foram reduzidas à mera instrução técnica, em que o importante eram os métodos e os objetivos, os professores viram-se perdidos no meio da burocracia que exigia registros detalhados de trabalho, transformando este em simples executor de ordens que vinham de técnicos da educação, os quais pensavam-na a partir dos interesses do Governo Federal e dos Estados Unidos que, por terem grande interesse no Brasil, naquela época, era aliado político. A educação era pensada com vistas à preparação para o trabalho exercido através de uma mão-de-obra barata. Os estudantes compreendidos como aqueles que cumpriam ordens, executavam tarefas propostas e avaliadas pelo professor, o qual usava todo seu poder, através da avaliação, para valorizar ou punir os mesmos. A reprovação era vista como um problema de falta de estudo ou comprometimento do estudante, pois como o planejamento do professor era considerado técnico e minucioso, a culpa do insucesso só poderia advir dos estudantes.

Para Lavelberg (2003), o behaviorismo, ou teoria psicológica que defendia que não deveria se estudar os processos internos da mente, mas sim o comportamento do indivíduo, que foi a base psicológica do tecnicismo. Acreditou-se que usando a teoria de condicionamento de Skinner, aplicando-a no reforço positivo,

para estimular a repetição do comportamento desejado, faria com que houvesse, por parte do professor, maior controle sobre o comportamento individual em relação aos objetivos que o mesmo pretendesse que fossem atingidos. A partir disso, vem à memória uma professora que tive e que usava o condicionamento de estímulo/resposta com minha turma. Ela propunha exercícios matemáticos e quem realizasse todos corretamente, ganhava um chocolate. Nesta época, comecei a detestar Matemática, pois nunca conseguia ganhar os tais chocolates de que eu tanto gostava. Foi o único ano em que reprovei na escola e senti muita vergonha daquilo. Que frustração!

Por outro lado, a arte tornou-se uma das disciplinas mais prazerosas, embora também trabalhasse em cima do domínio de técnicas, mas ainda assim oportunizava um espaço de expressão um pouco mais livre, em relação às demais. Interessante isto, pois, na verdade, a arte trabalhava com a nossa imaginação, fomento da criatividade. No entanto, dependendo do professor ou professora, ela também se tornava algo que tolhia a autonomia na medida em que, por vezes, obrigava-nos a pintar com a cor exigida pela técnica usada, desenhar sob perspectiva a partir de atributos rígidos e muitas vezes inatingíveis para um/a aluno/a com poucas habilidades motoras finas ou mesmo viso-motoras.

Logo, parece a mim que a legislação influenciou sobremaneira o modo como meus professores, especialmente os do Ensino Fundamental me educaram, utilizando-se de processos de ensino e de aprendizagem que valorizassem mais a técnica e o produto em detrimento da formação de personalidade, das marcas que podemos deixar em cada indivíduo no seu trajeto de aprender e de vir a ser. Eu, enquanto aprendiz de educador, provavelmente incorporava estes métodos de ensino, estas maneiras de pensar a educação, mas questionava bastante o que, o como me ensinavam e ia aprendendo. Tudo ia me constituindo a pessoa e a profissional que fui e estou sendo. São confluências deixadas durante longos doze anos de ensino básico.

3.6 Lembranças do meu primeiro marco formador – meu pai

Em busca de mim, encontro-me sempre com ele: o primeiro exemplo de professor que tive. Acompanhou-me por longos anos... Faleceu no dia 13 de setembro de dois mil e onze, às nove horas da manhã, meu professor favorito e pai amado... Justamente num tempo em que escrevia sobre minha autobiografia, na qual tanto dele necessitaria para conversar sobre o passado, sobre os momentos significativos que trilhamos juntos.

Eu não sei lidar com a perda, cheguei a esta conclusão, mesmo tendo crenças favoráveis a uma continuidade da existência além dessa perspectiva terrena de vida. A perda torna-nos ásperos e, ao mesmo tempo, suaves, quando carentes do que se foi. Sei que é preciso ver de outro modo, com outro olhar a vida e, também, a morte, aí lembro Saramago:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 1997, p.387).

Como escreveu Saramago: “[...] o fim de uma viagem é apenas o começo de outra”. E neste começo ou recomeço, sem a presença física de meu pai, que sinto muito por não poder mais conversar com ele sobre as lembranças de nossas vidas, vidas cruzadas por uma profissão em comum. Ele era parte da minha pesquisa. Não iríamos mais conversar sobre as memórias e rir ou chorar de emoção pelas conquistas ou perdas pelo caminho. Ele aportara em outra estação para começar outra viagem, esta sem mim. No entanto, perpetua-se, como na imagem abaixo, ou nos exemplos que deixou, nas escritas, inúmeras, que fez para mim, para seu trabalho, para nossos familiares.



Figura 7: Meu pai.

Mudaram as estações, nada mudou, mas eu sei que alguma coisa aconteceu, está tudo assim tão diferente. Se lembra quando a gente chegou um dia a acreditar, que tudo era pra sempre, sem saber que o pra sempre, sempre acaba? (RUSSO, 1985).

O cantor e compositor Russo cantava as mudanças que ocorrem, as incertezas da vida e a finitude desta, sob o ponto de vista terreno. A finitude que acompanha os homens em sua jornada de existência e os faz se sentirem impotentes frente ao devir, principalmente quando e por que este se configura cheio de incertezas, até mesmo por nos encontrarmos sempre em processo de mudança, num constante vir a ser, isto tudo faz parte de nossa formação.

A finitude aqui colocada remonta ao conceito trazido por Mèlich em seu livro “Filosofia de La Finitud” (2002), no qual cita a condição de viajante do homem, de ser em busca, em processo, que tem que fazer escolhas e, às vezes ou, no meu caso, a escolha possível é apenas aceitar:

Niños y niñas descubren pronto que siempre son de alguna manera, y que nunca pueden ser de todas las maneras posibles, que tienen que escoger y que escoger significa renunciar. Una vez que han escogido, se dan cuenta de que podrían haber tomado otra opción. Por eso parece que resulta ineludible la condición **de homo viator** aplicada a los seres

humanos. Estamos en camino, en constante cambio, en transformación incesante, aunque no en transformación absoluta, pues, como veremos más adelante, no hay nada absoluto en la vida humana. En definitiva, pues, el ser humano es un ser finito que vivirá de formas diversas a lo largo de su vida y en función de la cultura en la que haya nacido o en la que haya sido acogido (MÉLICH, 2002, p. 16) (grifos meus).

Sim, estamos em constante transformação; conforme citação, nada mais parece ser absoluto ou definitivo. Assim, na profissão; assim, na vida; assim, nas nossas percepções acerca dos fatos que se nos apresentam. E é a busca pelos significados, pelas opções, confluências, durante e no decorrer do nosso caminho, da nossa existência, que vamos desejando pesquisar e viver, ou será viver pesquisando nossa própria vida?

Quase um mês depois do falecimento de meu pai, ele recebe uma homenagem na Loja Maçônica da qual fazia parte. Foi no dia 15 de outubro. Que incrível coincidência! Dia do professor. Logo ele que, Agrônomo de formação, escolhe o caminho da docência para trilhar até aposentar-se.

Para agradecer à Loja e homenageá-lo, mais uma vez, escrevi uma carta que está na introdução deste trabalho, pensando, também, no meu problema de pesquisa que remonta à questão de como sofri confluências na vida pessoal e formal (educativa e profissional) de pessoas com as quais convivi. Muito marcante parece ser, para mim, os exemplos de meu pai, sua pessoa, seu lado profissional, seu modo de agir e de conviver em diferentes contextos como, por exemplo, o da maçonaria e, principalmente, o educador que foi: responsável, estudioso, rigoroso e amigo de seus alunos. E disto, o que fica em mim? Lembranças de uma maneira de ser e de estar no mundo e no trabalho deste mundo.

Desde pequena, considerava meu pai o meu professor favorito. Na verdade, ele foi meu primeiro exemplo desta profissão, pois bem antes de ingressar na escola, já o via atuando em sala de aula (como já enunciei).

Escritas Do Dia

3.7 Referencial teórico: imaginário, memória e (auto)formação

Trato, na segunda parte do trabalho, de conceitos importantes a este estudo: o imaginário, a memória e a (auto)formação, sobre os quais passo a discorrer pontualmente.

3.7.1 Sobre o imaginário

A compreensão do que denominamos “imaginário” pressupõe o reconhecimento de que a dimensão imaginária e simbólica da cultura está em constante movimento e presente nas inúmeras instâncias da interação social. O imaginário faz parte da representação como tradução mental de uma realidade exterior percebida, que, ao libertar-se do real – das imagens primeiras -, pode inventar, transgredir (BRANDÃO e PERES, 2009, p. 43).

O imaginário está neste estudo como uma espécie de testemunho da importância do reservatório presente em cada um de nós e que nos auxilia a compreender nosso trajeto antropológico, negando o reducionismo de interpretações que possamos fazer a respeito dos comportamentos adotados por cada ser, na sua construção identitária pessoal e profissional, como algo movido apenas pela racionalidade, possibilitando o espaço para o que as autoras denominam de inventar e transgredir. Também é importante considerar o trajeto não apenas como individual. Auxiliam-me aqui, novamente, as autoras citadas (op. cit., p. 37), defendendo que: “O imaginário simbólico é a expressão da realidade vivida (objetiva) pelo indivíduo e pelo coletivo, bem como da realidade que é construída a partir desta vivência”.

Logo, busco no meu vivido as confluências que se tornaram repertórios das minhas ações como educadora. Ou seja, como fui construindo o meu imaginário.

Esta é uma razão de outra ordem que não a que estamos acostumados. Como diz Kurek (2009, p.134): “No imaginário, não se prescinde da razão, mas se argumenta a favor de uma racionalidade que devolva à imaginação um lugar importante na caracterização do homem e de seu mundo.”

O trecho citado traz considerações sobre o conceito de imaginário dentro de uma visão de saber complementar à racionalidade; as ligações do mundo subjetivo com o objetivo e do quão significativa é a sua inclusão no mundo real e não como fruto de uma imaginação longínqua e desligada da racionalidade. Neste sentido, o imaginário procura produzir significados para o que a imaginação cria e recria. Este imaginário possibilita criar conceitos de uma forma mais livre, não preso, necessariamente, à razão, mas transcendendo-a.

Machado da Silva (2004, p. 21) afirma que “todo real é Imaginário, porque o real não é alguma coisa dada de uma vez por todas, cem por cento incontestável. O real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós”. Neste sentido, busquei, a partir de meu olhar, ou do ponto de vista que pude alcançar sobre as minhas memórias, ou dos meus reservatórios mais significativos, identificar e registrar como me tornei a educadora que sou, a partir das confluências recebidas durante minha trajetória familiar e acadêmica. E voltando a este passado, vou juntando peças de um quebra-cabeças singular, próprio, construído ao longo de minha existência num universo histórico-social que a caracteriza e situa. Neste sentido, Peres e Oliveira (2002, p. 163) ressaltam que:

[...] os estudos do imaginário acionam no pesquisador necessidades de novas aprendizagens por outros campos do conhecimento, que não somente o da educação [...]. Este é o território dos significados e dos sentidos construídos individual e socialmente.

Aqui reforço meu pensar com Peres e Kurek (2008, p. 4-5):

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

Os autores consideram o educando como um todo, não apenas como ser de cognição, mas como ser sensível, que é desperto a partir, também, de suas emoções, memórias, de seu imaginário, sua capacidade de criar, recriar, sozinho e no grupo ao qual pertença.

E conforme Wunenburger (2003, p. 17):

O imaginário representa, sem dúvida, uma matriz de desejos, de modelos, de sentidos e de valores que permitem que os humanos estruturem a sua experiência, desenvolvam as suas construções e deem início às ações.

Nisto repousa a ideia de que os indivíduos, educandos, educadores, todo homem, enraíza seus comportamentos, sonhos, crenças não só na racionalidade, mas também nos mitos, nos arquétipos inconscientes, manifestos através das imagens e que é preciso um olhar mais complexo, para um humano integral, uma unidade viva de intelecto, alma e corpo que, durante mais de um século, as ciências humanas dividem, compartimentalizam em componentes curriculares, objetivando o humano e reduzindo-o a partes, fragmentos, os quais raramente deram conta de chegar, atingir o homem em sua essência. Pelo exposto, destaco, também, a importância da memória, sustentada pelas forças estruturantes dos símbolos, das imagens e dos mitos que habitam em cada um de nós e vão nos impulsionando e dando início às ações, desde as mais simples do dia a dia, às mais complexas que se tornam nosso projeto de vir a ser. Logo, trarei a memória e o conceito de (auto)formação para auxiliar o estudo em questão, neste trabalho.

3.7.2 Sobre memória e (auto)formação

Neste trabalho, dentre outros conceitos, abordo a memória como a evocadora dos dados que, ao mesmo tempo em que vou escrevendo minha autobiografia, estudo, aprendo, desvelo o que fui, o que sou e o como fui sendo influenciada ao longo do caminho.

Logo, o conceito de memória é muito caro a esta escrita. O mesmo pode ser abordado sob diferentes pontos de vista: filosófico, mitológico, neurobiológico, sociológico, antropológico, dentre outros.

Segundo Vera Maria Antonieta Brandão, em seu livro “Labirintos da memória: quem sou?”, a origem da palavra memória remete:

À mitologia greco-romana, mais precisamente à deusa Mnemósine, da memória ou lembrança, filha do céu e da terra, irmã de Cronos – o deus que preside o tempo – e mãe das Musas, que com ela regiam as artes e

todas as formas de expressão, especialmente a poesia (BRANDÃO, 2008, p.8).

Nesta perspectiva mitológica, trazida por Brandão, percebe-se a relação estabelecida entre memória, tempo e narrativa, como forma de articulação de sentidos que ocorrem situados num espaço-tempo o qual pode ser acessado com a lembrança, narrando o vivido como fortalecimento do que fez sentido.

A mitologia, explicando desta forma a origem do termo memória, faz uma espécie de entrelaçamento entre diferentes conceitos, saberes que se cruzam. Por este motivo, como educadora, reflito sobre a importância da memória na relação do ensino e da aprendizagem e no modo como a escola se utiliza dela.

Muito se ouviu dizer, ao longo dos anos e dentro de uma perspectiva de educação mais tradicional, que a memória servia à educação como meio de decorar o que era ensinado pelo professor. Esse entendimento vinha de uma concepção empirista na qual a mente humana é entendida como tabula rasa, o sujeito é mero receptor, a aprendizagem se dá por associação ou absorção e o professor usa metodologia expositiva, do falar, explicar, passar exercícios para fixação para o educador apenas escutar e repetir verdades prontas.

Além disso, chamo a atenção para a importância da memória no trabalho com autobiografia, uma vez que de algum modo somos o que lembramos e o que podemos narrar. Este é um dos contributos da memória para esta perspectiva de pesquisa que ora desenvolvo. Bem como, muito pode contribuir com a educação.

John Dewey (1975) contribui com a ideia de que educação não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida e que para tal a escola deveria ser modificada na sua relação com o saber, tornando o ensino mais significativo, constituindo-se em uma nova maneira de entender a formação dos professores.

Outro pesquisador importante, que tematiza sobre a memória, é Izquierdo⁵ (2004), o qual defende que existe uma espécie de rede no nosso cérebro responsável pelos processos de recordação e que só guardamos na memória aquilo que mobilizou emoções, só assim, segundo ele, a memória de longa duração se consolida. Brandão (2008, p. 12), comentando e citando Izquierdo, diz:

⁵ É um pesquisador que atua na área neurobiológica. É médico, neurocientista, além de professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Vimos, então, que o autor, baseado em suas pesquisas e na de outros colaboradores, afirma que a formação das memórias é um processo complexo, resultado de interações bioquímicas que envolvem diferentes áreas do cérebro e que um acontecimento ou conhecimento, só é mantido e possível de ser lembrado, se for modulado pela emoção. E completa [...] “nada somos além daquilo que recordamos”!

O ato de lembrar, portanto, não é condicionado ao que antes se acreditava. Lembrar, acionar o que guardamos na memória, requer que os acontecimentos tenham feito sentido para o indivíduo e não apenas repetidos de maneira mecânica e imposta. Além disso, para Izquierdo, nem todas as memórias de longa duração podem ser lembradas a partir de nossos desejos. Defende que o ato de esquecer é uma forma de defendermos nossa mente de sofrimentos causados por momentos dolorosos ou traumáticos e que, muitas vezes, o esquecimento é uma forma de sobrevivência saudável entre o passado e o presente vividos. Observei esse fato, claramente, ao concluir esta pesquisa. Fiquei me questionando por que mencionei algumas passagens de minha vida, em detrimento de outras? Percebi, por exemplo, que narrei menos certos momentos vividos e mais outros. Alguns, por mais esforço que tenha feito, não conseguiu recordar.

Se a memória e o esquecimento são parte da nossa vida, de nossa história, a narrativa autobiográfica apresenta-se como importante auxiliar em nossa busca de entender quem somos, de construir, conscientemente, nossa identidade individual e pertencente ao grupo no qual vivemos, principalmente em um tempo tão corrido, acelerado. E a partir desta memória, deste lembrar é que se consegue reorganizar o vivido, ressignificando nosso percurso de vida, nossas atitudes, as atitudes que nos influenciaram a ser quem somos ou estamos no momento presente. Esta espécie de recuperação dos arquivos de nossa existência recria nossa própria imagem na perspectiva da auto(formação), indo em busca de nosso projeto maior que é dar sentido à vida.

Uma das formas de garimpar estas memórias é recordando aos poucos, pois é impossível fazê-lo tudo de uma vez; é, segundo Peres (1999, p. 60), buscar os núcleos de imagens, “reconstruir o conjunto a partir do fragmento, de frases curtas ou enunciados que desencadeiam um campo simbólico de sentidos” e, a partir de fotos antigas, de lembranças de frases ditas pelos professores ou familiares, ir recolhendo dados importantes para repensar minha questão de pesquisa e tentar responder a questão que busca compreender como estou me tornando a educadora

que estou sendo hoje, a partir das confluências sofridas na família, na escola, na vida.

A pesquisadora Marie-Christine Josso (2009) contribui com a ideia, mostrando a importância dos relatos e das escritas sobre as recordações–referência. A partir dos trabalhos da psicologia analítica de Freud, Jung, além de outros que tratavam sobre memória, assim como as pesquisas autobiográficas, como esta, a autora ressalta a importância destes relatos como matérias fundantes do projeto de formação como busca e obra. Eles constituem-se sempre numa espécie de reconstrução, reelaboração dos fatos objetivos vividos, pois estão permeados por interpretações do momento em que se escreve e do que virá no futuro. E Josso (2009, p.119) diz mais: “Finalmente, a trama em si mesma do relato escrito remete a um relato arquetípico segundo encenação dos personagens, da *persona* do autor e de seus projetos evocados – nível do imaginário arquetípico”. Este conceito de arquétipo é de Jung⁶, o qual explica que o mesmo é um elemento que ancora a *priori*, do ser humano, formas que, embora inconscientes, podem moldar instintivamente o nosso pensar, lembrar e agir. Durand também o utiliza em seus estudos para mostrar o quanto o imaginário tem de atemporal⁷.

Sabemos que muitos dos arquétipos que carregamos, ao longo da vida, remontam de muito tempo atrás e dizem respeito a conceitos criados primitivamente, mas que permanecem vivos em nós. O arquétipo seria a matriz de todo o Imaginário – matriz das grandes imagens ou imagens arquétipos motivadas pelo meio cósmico (o curso do Sol, o vento, a água, o fogo, a terra, a rocha, o curso e as fases da Lua, o calor e o frio / meio sócio-familiar – a mãe alimentadora / irmãos, pai, os chefes...). Eles estão presentes no inconsciente coletivo, segundo a teoria de Jung, o qual afirma que todo ser humano nasce com conhecimentos que são comuns a toda espécie humana. Conforme cita Yves Durand, no livro “Variações sobre o imaginário” (2003, p. 174):

[...] os arquétipos não são (como por vezes se pensa) representações herdadas (portanto de forma “culturalmente” definida), mas, pelo contrário, comportam uma *“tendência instintiva, tão marcada quanto o impulso que leva a ave a construir um ninho e as formigas a organizarem-se em colônias”*.⁶

⁶ Discurso de C. G. Jung, L’homme et ses symboles, Pont Royal, Paris, 1964, p. 69.

⁷ Não li as obras de Gilbert Durand, mas percebo o quanto o conceito de arquetipologia é fundante nos estudos do autor por influência de Jung. Tal percepção e constatação têm base nas discussões que acompanho no interior do GEPIEM.

4 Segundo Procedimento: Escrita Crepuscular

4.1 Análise de minha prática como prática de (auto)formação

[...] a aquisição da formação situa-se frequentemente na perspectiva de objetos de saber que já ali se encontram e que são redescobertos. Por fim, o julgamento de verdade sobre a experiência de formação engloba também um julgamento de competência do **eu**. (CHIENÉ, 2010, p. 141) (grifos do autor)

Esta pesquisa foi-se construindo por entre escritas cíclicas (noturna, diurna e crepuscular), utilizando-me das “imagens-lembranças”, conceito trabalhado a partir de Gaston Bachelard (2006), que vem aqui auxiliar a entender o que vivenciei e, ainda hoje, continua me afetando de alguma forma. Estas imagens, as quais estão no meu reservatório de memória, são evocadas pelo sentido que conferem às práticas, como educadora, que desenvolvi e desenvolvo até o presente momento. Elas estão permeadas pelo imaginário educacional. E é a partir deste questionamento que a pesquisa foi ganhando corporeidade, a fim de extrair os elementos que considere importantes para a análise.

A análise foi sendo feita a partir de trechos que extraí de minha escrita narrativa memorial, a qual constitui determinados elementos formadores, considerando que tais elementos explicitam as significações e as pregnâncias impressas em mim, como os exemplos de meu pai anteriormente citados. Certamente, eles constituem as imagens fundadoras ou os “matriciamentos” (PERES, 2012) do meu modo de ser educadora, bem como os conceitos que fui construindo e introjetando ao longo da vida. Por certo, acabaram por desenhar o contorno do meu modo de agir como educadora. Também fui sendo afetada por outros tantos professores que tive e que vão aparecendo como “ressonâncias e repercussões” (BACHELARD, 1978, p. 187). Estes conceitos são importantes para auxiliar na minha análise, visto que:

[...] as ressonâncias se dispersam nos diferentes planos da nossa vida no mundo, a repercussão nos chama a um aprofundamento de nossa própria existência. Na ressonância ouvimos o poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso (BACHELARD, 1978, p.187).

E assim tentei fazer, ao longo dessa escrita em forma de dissertação de mestrado, tendo o percurso vivido como leitura e interpretação do mundo. Isso porque ele entra em mim, repercute e faz o que o autor chama de “revirada do ser” (BACHELARD, 1978, p. 187), me modifica e influencia a ser quem estou sendo.

Nesta escrita crepuscular, trago os elementos que me influenciaram e pude constatar, ao longo da coleta de dados empíricos (minhas recordações) onde as ideias-força revelaram maior influência, no meu ser no mundo. Hoje, observando como opera(m) o(s) imaginário(s) em mim, a partir de minha narrativa das memórias, percebo que as confluências, que me tornaram a educadora que estou sendo, concentram-se nos quatro educadores que menciono, ao longo da narrativa memorialista, quais sejam: meu pai, meu professor de Filosofia, minha professora de Didática e minha professora de Psicologia.

Os elementos provêm das interações sociais (afinal, somos o resultado não só da formação acadêmica, mas familiar e das tantas intercomunicações estabelecidas nos processos de formação, ao longo do tempo decorrido de nossa vida), as quais foram internalizadas por mim. Esses elementos foram considerados para a análise deste trabalho.

Nesse processo de redescobrir-me, a partir de tantos outros que em mim habitam, prorroga-se e dou continuidade ao que representou, num momento anterior, confrontando com o que representa, no momento presente.

4.2 Elementos identificados na análise

Passo agora à problematização dos elementos constitutivos de minha formação, os quais denominarei de **ícones**, entendidos aqui, conforme Durand (1998, p.19) como “instaurativo de um sentido, a simples imagem que se perverteu rapidamente em ídolo ou fetiche”, capaz de estabelecer uma eficácia simbólica, de tal modo, que possa vir a modificar o devir, a partir da experiência com o mesmo,

podendo se tornar confluências na vida de uma pessoa e/ou profissional. Destaco como um destes:

A figura do meu pai, como primeiro professor

Esta memória me constituiu e me (auto)formou, transformando-me na pessoa que estou sendo; tornou-se objeto deste trabalho.

Vejo este processo de formação, no meu caso, como autoformação⁷, por meio da apropriação retrospectiva do meu percurso de vida. Ele faz com que seja uma espécie de balanço do passado à luz do presente, uma ressignificação, à medida que fiz esta escrita memorialística, através da narrativa das memórias, sempre inacabadas. Deste modo, fui conseguindo, também, me projetar num futuro que desejo e, conscientemente, busco. Talvez assumir um pouco dos ensinamentos do meu primeiro professor – meu pai.

De acordo com Momberger (2008), em seu livro sobre “Biografia e Educação”, a ideia da construção biográfica e o projeto de si na perspectiva da biografização supõem um movimento propulsor que faz o sujeito ir para frente, crescer, a partir do seu projeto de si, o qual vai como que atualizando o que pensa a seu respeito, mediante o decurso da própria vida, numa construção consciente de si. A exemplo da figura do meu pai, no meu modo de ir sendo educadora, sem ter me apropriado disso anteriormente.

Logo, a narrativa de uma história de vida, no meu caso: a autobiografia compara-se à construção de mim mesma como projeto. Contudo, para chegar neste ponto, percebo a importância de saber como assumi as confluências, as intimações do meio para me tornar quem estou sendo como educadora e como pessoa, e, assim, movimentando os reservatórios do meu imaginário.

Minha trajetória, então, vai sendo compreendida rumo à minha autoformação, na medida em que vou me conscientizando do processo vivenciado. Uma espécie de imbricação de mim como observadora, como pesquisadora e, ao mesmo tempo, como fonte de estudo.

⁷ Começo a usar autoformação sem parênteses, considerando que no momento da análise me encontro num processo de apropriação da minha trajetória. A qual, segundo Josso (2004), é condição fundamental para caminharmos para nós mesmos em direção à autoformação e ao autoconhecimento.

Destaco o principal núcleo de confluência, usado por este primeiro professor, a exemplo do que farei com os outros: **Usar estratégias simbólicas para educar.**

Como prova hermenêutica⁸ do que estou dizendo, trago uma situação vivida que reflete a usar estratégias simbólicas para educar! Mostro-a, visibilizando minha memória...

Na adolescência, meu pai costumava, após uma discussão que me deixasse magoada, ao cair da noite, ir até meu quarto conversar ou mesmo deixar escritas, tipo bilhetes ou pequenas cartas, geralmente poéticas ou citando alguma poesia. Isto me fez pegar gosto pela escrita poética, assim de uma forma livre, sem imposições ou cobranças.

Lembro de um fato marcante: tinha uns treze anos. Discuti com meu pai por ele não deixar que eu saísse, à noite, com amigas um pouco mais velhas que eu. Naquela ocasião, pela minha insistência em sair, teimando tanto, recebi o castigo de deitar cedo. Ao chegar ao quarto, vi um bilhete dele, o qual tenho guardado até hoje, junto a tantos outros que me escreveu. Dizia assim:

*Filha, sei que estás brava com o pai. Mas tudo que digo e faço é para teu bem. Não pensa que na tua vida sempre ouvirás sim das pessoas, nem tampouco te entenderão como desejarás. Gíbran já disse, mais ou menos assim, não lembro bem, pois faz tempo a leitura, que uns olhos olhando algo falavam: "Olhem, vejam! E o ouvido dizia: mas não escuto nada. O nariz dizia: e eu nem sinto o cheiro. Os ouvidos muito menos escutaram!" Assim é a vida. Um dia vais entender minhas razões e enxergar meus motivos. Terás muitas e muitas Discotecas para ir. Boa noite. Te amo.
Pai.*

⁸ Como lembra Alberto Filipe de Abreu Araújo em suas conversas com minha orientadora, que posteriormente narrou ao grupo, a prova hermenêutica de uma pesquisa se refere ao dado que nos leva a tirar as conclusões. No meu caso, a empiria sou eu mesma e, como disse, uma viagem às minhas memórias.

Eis a imagem do bilhete que tenho comigo, até hoje, guardado junto a outros:

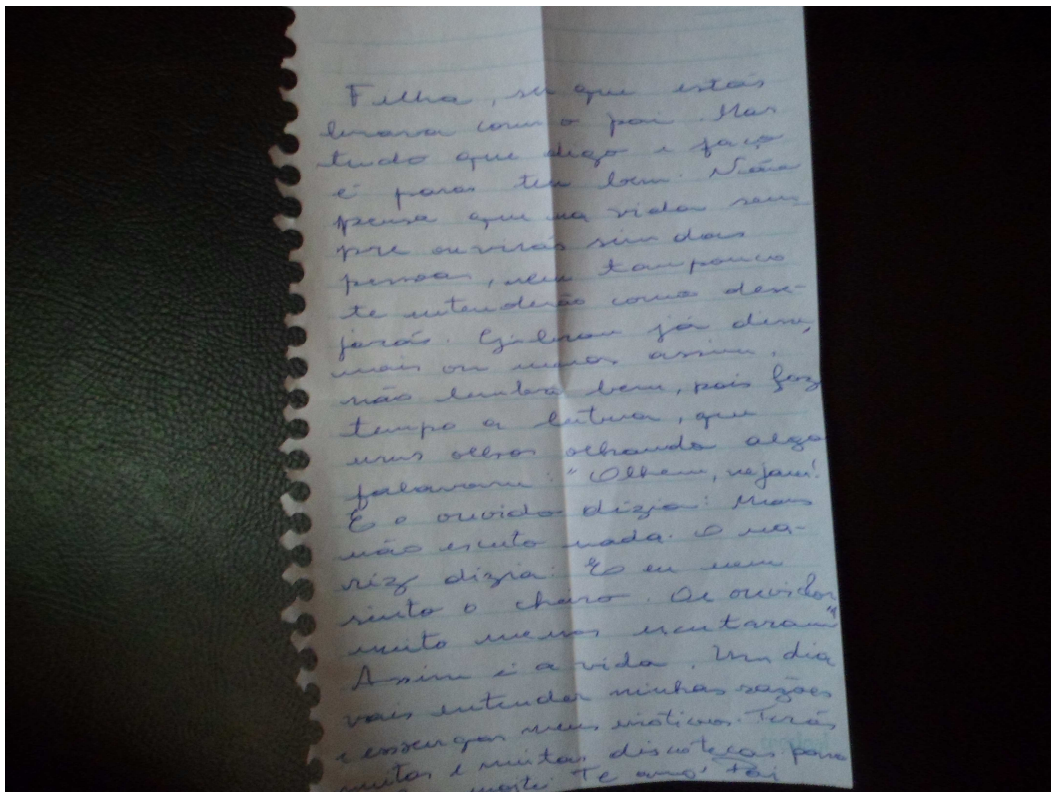


Figura 8: Bilhete escrito por meu pai.

Fiquei mais impressionada com Gibran do que com o castigo, o bilhete ou o fato de não ter ido à Discoteca dançar com minha turma. No outro dia, fiz as pazes com meu pai e conversamos um bom tempo sobre Khalil Gibran (1969). Eu queria saber mais sobre aquela pessoa que escrevia coisas de um modo tão diferente e inspirador para mim.

Na semana seguinte, ganhei de meu pai, um livro de Gibran, uma espécie de coletânea. Foi o máximo! Nele conheci brevemente a biografia de um libanês, antes para mim inexpressivo. Apaixonei-me por sua escrita. O livro tinha várias passagens de obras como *O louco*, *O profeta* e *Temporais*.

Lendo Gibran, em *Temporais*, (1969, p. 108), senti-me afetada quando este fala do poeta:

Sou um estrangeiro neste mundo.

Sou um estrangeiro, e há na vida do estrangeiro uma solidão pesada e um isolamento doloroso. Sou assim levado a pensar sempre numa pátria encantada que não conheço, e a sonhar com os sortilégios de uma terra longínqua que nunca visitei.

Sou um estrangeiro para minha alma. Quando minha língua fala, meu ouvido estranha-lhe a voz. Quando meu Eu interior ri ou chora, ou se

entusiasmo, ou treme, meu outro Eu estranha o que ouve e vê, e minha alma interroga minha alma. Mas permaneço desconhecido e oculto, velado pelo nevoeiro, envolto no silêncio.

Sou um estrangeiro para o meu corpo. Todas as vezes que me olho num espelho, vejo no meu rosto algo que minha alma não sente, e percebo nos meus olhos algo que minhas profundezas não reconhecem.

Quando caminho nas ruas da cidade, os meninos me seguem gritando: "Eis o cego, demos-lhe um cajado que o ajude." Fujo deles. Mas encontro outro grupo de moças que me seguram pelas abas da roupa, dizendo: "É surdo como a pedra. Enchemos seus ouvidos com canções de amor e desejo." Deixo-as correndo. Depois, encontro um grupo de homens que me cercam, dizendo: "É mudo como um túmulo, vamos endireitar-lhe a língua." Fujo deles com medo. E encontro um grupo de anciãos que apontam para mim com dedos trêmulos, dizendo: "É um louco que perdeu a razão ao freqüentar as fadas e os feiticeiros."

Sou um estrangeiro neste mundo.

Sou um estrangeiro e já percorri o mundo do Oriente ao Ocidente sem encontrar minha terra natal, nem quem me conheça ou se lembre de mim.

Acordo pela manhã, e acho-me prisioneiro num antro escuro, freqüentado por cobras e insetos. Se sair à luz, a sombra de meu corpo me segue, e as sombras de minha alma me precedem, levando-me aonde não sei, oferecendo-me coisas de que não preciso, procurando algo que não entendo. E quando chega a noite, volto para a casa e deito-me numa cama feita de plumas de avestruz e de espinhos dos campos.

Idéias estranhas atormentam minha mente, e inclinações diversas, perturbadoras, alegres, dolorosas, agradáveis. À meia-noite, assaltam-me fantasmas de tempos idos. E almas de nações esquecidas me fitam. Interrogo-as, recebendo por toda resposta um sorriso. Quando procuro segurá-las, fogem de mim e desvanecem-se como fumaça.

Sou um estrangeiro neste mundo.

Sou um estrangeiro e não há no mundo quem conheça uma única palavra do idioma de minha alma...

Caminho na selva inabitada e vejo os rios correrem e subirem do fundo dos vales ao cume das montanhas. E vejo as árvores desnudas se cobrirem de folhas num só minuto. Depois, suas ramas caem no chão e se transformam em cobras pintalgadas.

E as aves do céu voam, pousam, cantam, gorjeiam e depois param, abrem as asas e viram mulheres nuas, de cabelos soltos e pescoços esticados. E olham para mim com paixão e sorriem com sensualidade. E estendem suas mãos brancas e perfumadas. Mas, de repente, estremecem e somem como nuvens, deixando o eco de risos irônicos.

Sou um estrangeiro neste mundo.

Sou um poeta que põe em prosa o que a vida põe em versos, e em versos o que a vida põe em prosa. Por isto, permanecerei um estrangeiro até que a morte me rapte e me leve para minha pátria.

Definitivamente, meu pai mudaria minha vida, através das poesias de Gibran; meu modo de pensar, minha maneira futura de educar, minha vontade de ler poesias e tentar escrevê-las. Pois assim como Gibran, eu, em plena adolescência, também me sentia uma estrangeira, em alguns momentos, às vezes mal interpretada. Inquietar-me-ia com suas obras, pois ele não falava apenas sobre ele, mas de sentimentos universais, experienciados em várias partes de mundo, em

vários idiomas, por diferentes pessoas. Por isso, acredito que sua obra seja até hoje exaltada, por quem a compreenda e alcance o sentido que desejou imprimir nela.

Quando me sentia incompreendida, tal qual o estrangeiro citado por Gibran, também buscava nos devaneios, na escrita da palavra poética, uma forma de expressão, talvez mais pura, mais íntima⁹. Para mim, era uma escrita clara, sem dúvidas sobre o que estava querendo exprimir, mas Mèlich (2002) diria que aquelas palavras mostravam, dentro de uma visão de educação poética e existencialista, que era um relato de um momento de minha passagem no mundo, pois foi escrita dentro de um espaço-tempo, de uma época vivida, de um ponto de referência.

Diante do exposto, a abordagem biográfica vem reforçar o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (DOMINICÉ, 2010, p. 168)

De todas as faces, de todas as experiências vividas ficaram e vão ficando registros, marcas significativas de situações que serviram muitas vezes como demarcadores ou divisores entre o vivido, até então, e o que estava por vir. A escrita passa a ser útil para identificar e compreender os elementos que serviram como formadores e mobilizadores de ações. E conforme Josso (2010), eles servem como fatos que vamos reunindo, reorganizando, num determinado período de nossa existência, e que são articulados entre si em denominados, pela autora, como “momentos-charneira”¹⁰. Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo.

[...] como professora/pesquisadora, acredito que é preciso manter um elo entre o mundo dos saberes tramados pelo conhecimento científico, visível e mensurável e, o mundo dos “invisíveis” ímpetus criativos e intuitivos. É necessário uni-los no sujeito do pesquisador que, afinal, é quem faz ciência no exercício de sua busca continuada para compreender as si e ao mundo (PERES, 1999, p.27).

⁹ Após minha qualificação vim a saber que Gilbert Durand estudou a obra de Gibran por considerá-la muito simbólica e reveladora de lições de vida.

¹⁰ Momentos-Charneira é o termo utilizado nos contextos das histórias de vida como algo que divide os períodos da vida e representa momentos de passagem.

Assim como a autora acima, vou buscando, na escrita crepuscular, manter o elo da análise dos elementos que me constituíram, entre o imaginário e as conceituações da racionalidade objetiva (se é que ela existe mesmo), com o intuito de auxiliar-me na compreensão do mundo dos invisíveis e dos ímpetus criativos e intuitivos, parafraseado Gaston Bachelard.

Penso ter, na imagem de meu pai, o precursor das confluências do ser professor; meu primeiro exemplo, modelo, o qual serviu como uma espécie de guia, por longo tempo, até meu ingresso no curso profissionalizante de Magistério, quando, então, comecei minha leitura de mundo a partir da leitura de tantos teóricos e de outros exemplos de professoralidade. Neste momento, surgem mais dois professores marcantes, os quais serviram como divisores de água em meu modo de compreender a tarefa de educar. Cada um com suas características próprias, mas unidos por um eixo de narrativa de vida aliada e coerente com a atitude profissional. Pessoas sensíveis, que instigavam os alunos com suas provocações acerca dos conceitos estudados, os quais nunca eram dados como inquestionáveis, mas passíveis de aceitar novos olhares sobre o instituído. Serviam de inspiração, eram admirados por suas maneiras peculiares de ser. Destacavam-se em meio à mesmice de tantos outros professores. Eram ousados, diferentes, usavam uma metodologia interativa que nos fazia pensar e nos davam espaço para opinar e para acreditar que éramos capazes de aprender e de propor outros jeitos de olhar os objetos de estudo. E é deste modo que vou tentando visibilizar, ao extrair da minha narrativa, elementos significativos e constitutivos de minha formação, presentes nos reservatórios da memória, tais elementos como matrizes para me tornar a educadora que estou sendo hoje.

A seguir, apresento mais dois **ícones** que identifiquei como confluências marcantes, motores propulsores de minhas opções em ser/ estar a educadora que fui e estou. Refiro-me a:

meus dois professores do antigo segundo grau, hoje denominado Ensino Médio; os já referidos professores de Psicologia e de Filosofia do Magistério. O núcleo contido em ambos é: **Ser comprometido e gostar do que faz.**

Os dois eram profissionais que julgo comprometidos. Davam exemplos teóricos coerentes com suas práticas. Não faziam apenas o que a escola os exigia, mas traziam exemplos práticos, de suas vivências, eram verdadeiros mestres.

Muitos são os educadores que se dizem comprometidos com sua profissão, mas poucos efetivam essa prática de tal modo. Alguns apenas se envolvem nas tarefas da instituição, fazendo o que a eles é solicitado. Outros se comprometem também em colaborar com o que precisa ser feito, imprimindo um caráter próprio de trabalho, considerando o que trouxeram em sua bagagem e a realidade, a cultura local, ampliam a ideia de escola para além de seus limites de espaço e tempo.

Tais educadores fazem jus à concepção de Sacristán (1995), o qual defende que existe uma prática educativa de caráter antropológico, a qual é anterior e ocorre, também, de modo paralelo à escola. A exemplo de PERES (2011, p. 142), que diz:

[...] não somos a professora (ou os professores) de nossa memória, mas temos em nosso reservatório muitos delas e deles em nós. Aqui reside a fugacidade das temporalidades e dos imaginários como esse grande reservatório do que vamos sendo.

Esses dois profissionais me mostraram que a existência de práticas concorrentes, mas não necessariamente pedagógicas, marcam nossa maneira de ser. Para além do que diziam ser, enquanto educadores. Eram sujeitos comprometidos com a sociedade em que viviam e ainda vivem. Eram atuantes nos movimentos de sua categoria, ou seja, exemplos para além da profissão. Era um modo de ser/estar na sociedade, de pertencimento e de exercício de cidadania. Logo, a identidade do educador pode ser encarada não como algo adquirido, uma posse, um produto, mas como um processo. E essa dinâmica é resultado de conflitos, lutas na profissão escolhida, um local/espço onde vão sendo construídos os modos de ser e estar na vida profissional.

Além disso, ser comprometido envolve muito mais do que fazer bem feitas suas tarefas, abarcar a competência técnica da profissão, ser atuante na sociedade em que se está inserido. É preciso considerar as especificidades do mundo do educador, como, por exemplo, a dimensão relacional e como ela afeta a vida dos envolvidos. Lidar com seres humanos pressupõe não negar a condição de que a aula é um local incerto, singular, heterogêneo e, fundamentalmente, o educador precisa considerar o conhecimento, história de vida de seus educandos e entender que aprender é uma tarefa solitária, mas também solidária. As interações, intervenções e construções são muito importantes. Para essas relações serem bem sucedidas é necessário que o educador também considere o interjogo da

afetividade, das diferenças, dos valores de cada um dos envolvidos, inclusive ele próprio.

A inseparabilidade do profissional e da pessoa é argumentada por Nóvoa (1997, p. 31), quando fala que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. É uma identidade definida entre o pessoal e o profissional que constrói o educador em sua totalidade. Por esse motivo, julgo que a autobiografia auxilia o mesmo a conhecer-se e a pensar que cada sujeito (educando seu) também possui peculiaridades que devem ser consideradas. É compreender que a docência é mais do que o conhecimento profissional, mais do que experiência adquirida, mais do que um projeto de vida, é uma soma de diferentes tipos de conhecimentos que precisa do viés do imaginário pessoal e educacional para ser efetiva.

O último núcleo encontrado, também, no meu primeiro professor (meu pai) foi: **gostar do que se faz.**

Nos dois professores, identifiquei um núcleo comum, qual seja: gostar daquilo que faziam. Ao narrar suas experiências, anteriormente vividas em salas de aula, o faziam como quem recorda momentos felizes, prazerosos. Davam exemplos não livrescos, ilustravam as aulas ou dividiam sabedoria através de práticas que efetivaram. Isso passava uma ideia de pertencimento, comprometimento, mas, sobretudo, de gosto pela escolha profissional.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.38), afirma que a corporificação das palavras pelo exemplo, é característica do professor que assume suas atitudes, sua prática como um compromisso ético e de cidadania onde “pensar certo é fazer certo”. Provavelmente, faz certo quem consiga gostar daquilo que está fazendo. Forjar o prazer por longo período é impossível, tendo em vista a rotina de trabalho diária subsumida nas 20, 40 ou até 60 horas de sala de aula dos educadores. Além disso, o trabalho balizado pela ética e cidadania pressupõe um profissional envolvido com seu mundo social, onde junto está a compreensão de seu papel no mesmo não só como cidadão, mas como pessoa em busca de sua satisfação. O autor, ainda na mesma obra, destaca que:

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência (FREIRE, 1996, p.38).

Coerência essa encontrada nos dois professores já citados, o que lhes dava a credibilidade necessária para servirem de confluência.

Ao longo de nossa vida, vamos guardando imagens que, talvez, sejam as que realmente nos tragam satisfação e, portanto, desejamos conservar como uma espécie de relicário, no qual compomos nosso ser e estar no mundo pessoal e profissional. Esse composê selecionado subjetivamente vai criando um tipo de materialidade que define, mesmo que temporariamente, visto que tudo é transitório, nosso jeito de exercer a professoralidade.

5 Por entre imaginários e memórias – A busca das confluências para tornar-me educadora

A escrita memorialística, feita na primeira parte deste trabalho, nasceu, inicialmente, de questionamentos que fiz, enquanto sujeito da própria pesquisa, sobre o sentido de minha vida, minhas aprendizagens, minhas experiências e implicou reflexões ontológicas, culturais e valorativas, certamente. Foi através de uma narrativa pessoal, denominada por Josso (2002) de narrativa de si, que fui compondo as escritas da noite, as quais serviram de campo empírico, para a pesquisa.

Durante o período em que parei para transformar minha vida em texto, descobri fatos importantes em meu percurso de formação e pude relacionar o que vivi com o que espero viver... Neste sentido, a narrativa de si promove, em quem a faz e para quem a lê, um repensar e um projetar.

A narrativa de si e das experiências vividas, enquanto atividade formadora, ao longo da vida, caracteriza o que Josso (2002) indica como sendo o processo de formação e o processo de conhecimento. Inicialmente, porque o uso dos recursos experienciais deixa marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças que vão sendo processadas na nossa identidade, ao longo do tempo. Já o processo de conhecimento surge da recorrência dos referenciais que dão sustentação às nossas aprendizagens a partir do que ocorre conosco mesmos, com os outros e com o meio.

E ao escolher escrever uma autobiografia, buscando as confluências que me levaram a ser uma educadora, percebi que era necessário voltar ao itinerário escolar e, também, considerar as vivências de ordem não acadêmica; que, no meu caso, são as familiares. Visto que a aproximação entre desenvolvimento pessoal e profissional constituiu, neste caso em especial, o meu processo (auto)formativo como objeto de pesquisa.

Além dessas vivências, também busquei o meu imaginário, enquanto força motriz, que auxiliou a encontrar as confluências, nos reservatórios de minhas memórias na tentativa de responder a minha questão de pesquisa. Relembrando, a partir da escrita, fui trazendo inúmeras vivências do cotidiano e outras que, propiciando aprendizagens, tornaram-se experiências que considerei para extrair os elementos a serem estudados, pois, conforme Josso (2009, p.136):

A experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido.

A partir dessas experiências, então, pude assumir a importância de encontrar e nomear os elementos (ícones) que destaquei como fonte de confluências, ao longo de minha vida, os quais vieram à tona, durante a escrita, e foram evidenciando, após, os núcleos significativos, integrantes do meu ser e fazer educadora. Sendo, nesse caso, experiências formadoras constitutivas de minha biografia, hoje, após esse estudo, consideradas conscientemente, pois anteriormente não refletia sobre o que me tornara quem era.

Josso (2004, p. 48) cita: “Falar das próprias experiências formadoras é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido [...]”

Foi nesse contar a si mesma, citado pela autora (através de uma memória às vezes consciente, às vezes inconsciente/latente), que ao mesmo tempo em que busquei o olhar sobre mim, também procurei estabelecer relações como fui educada e como sou como educadora.

Durante minha narrativa, lembrando sobre a maneira particular com que meu pai me educou, através de seus exemplos, enquanto pessoa e profissional, pude identificar que **usava estratégias simbólicas para educar**, o que muito me marcou. Seus bilhetes com poesias, o destaque que dava à escrita, como forma de ressaltar o vivido e guardá-lo como memória, me fez perceber a importância da mesma, de nos manifestarmos através dela e usar a sensibilidade dos textos literários num cotidiano, por vezes, árido. Assim também o fiz, utilizando gêneros textuais diversos, com meus educandos. Pensava que o fazia por simples escolha, mas hoje acredito que foram resquícios das confluências do exemplo de primeiro professor, encontrado em meu pai e que tanto admirava.

Assim, a influência familiar, no que se refere aos exemplos de meu pai, como profissional, foi decisiva em minha opção pela docência. Direcionaram, também, meu olhar para a valorização das escritas, até mesmo das próprias narrativas (através do Caderno da Família Krüger), compreendendo os valores e os vínculos contidos nas relações instituídas nos espaços familiares, estendidos aos profissionais.

Este processo de dar sentido às experiências vividas, buscando as confluências que demarcaram as opções que fui fazendo, passou, também, por meus dois professores do ensino Médio – Magistério. Identifiquei-as a partir do reconhecimento das características contidas em todos: **ser comprometido e gostar do que faz**. Pois em minha atuação, desde o primeiro estágio, no referido Curso, já demonstrava grande satisfação em exercer, com comprometimento, a profissão escolhida. Enquanto que, em muitos casos, colegas ali estavam, apenas, para agradar aos pais ou para concluir um Curso profissionalizante, que lhes inseriria no mercado de trabalho mais cedo.

À medida que narrava, ia identificando intersecções entre o passado e o presente vividos. Muitas das características lembradas, dos professores citados, eram hoje encontradas no meu fazer profissional. Interessante constatar que tudo aquilo que admirava neles, agora, fazia parte de mim. Percebi que em toda prática educacional existe um ou mais sentidos explícitos ou implícitos, conscientes ou inconscientes que conduzem esta e que, com meu estudo, pude tornar consciente meu ser e fazer pedagógico hoje, a partir das confluências.

Pensando como vejo a educação, enquanto compromisso para além do pedagógico, no modo comprometido com que planejo minhas aulas, atualmente, nos cursos de formação nos quais atuo, na maneira como avalio e faço intervenções para que ocorram aprendizagens significativas, nas provocações, muitas vezes simbólicas, aos meus educandos; tudo revela as confluências aqui reconhecidas nos três ícones.

Lembro Morin (1988, p.178) que afirma:

[...]a consciência é o produto e a produtora de uma reflexão.... é o retorno do espírito sobre si mesmo através da linguagem; este retorno do espírito permite um pensamento do pensamento capaz de retroagir sobre o pensamento, e permite correlativamente um pensamento de si capaz de retroagir sobre si.

Logo, esta consciência de si, foi tomando forma a partir do pensamento sobre o pensamento, das reflexões, onde fui, concomitantemente, sujeito e objeto; conforme me tornei nesta pesquisa autobiográfica, com cunho (auto)formativo. Desta feita pude evidenciar uma espécie de metaponto de vista, ou um pensar sobre o pensar, mas não só isso. Pensar, também, sobre o que sinto, o que vivi e experienciei num passado, à luz do meu imaginário, no tempo presente, um tempo de formação.

Essas experiências formadoras devem ser encaradas como um conceito em construção, uma vez que consistem em um processo de formação e estão se fazendo a partir dos investimentos constantes, ou não, em minha carreira e das possíveis novas confluências. E não só as experiências em si devem ser encaradas como em construção, mas não devo esquecer que o olhar, dirigido ao passado, da pesquisadora de hoje, também mudará a perspectiva, se o mesmo estudo fosse feito daqui a algum tempo.

Afinal, a construção da narrativa de si inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo das representações que o sujeito constrói de si mesmo, enquanto vive.

Além disto, embora com este estudo tenha, inicialmente, buscado analisar meu percurso formativo, desde a infância, até os dias atuais, a partir de uma escrita feita em três regimes: noturno, diurno e crepuscular, reafirmo que, a mesma foi feita para fins de estudo, mas defendo uma organização de junção e síntese, uma vez que o estudo, aqui feito, do imaginário, tudo permeia. Defendo, também, com isto, a proposta de estudo da “própria condição humana” (MORIN, 2002b, p.18), nas instituições escolares e acadêmicas, através da consideração das histórias de vida, dos percursos que cada indivíduo/educando percorre antes e durante a estada nestes espaços educativos. Condição esta que, da mesma forma que penso deva ser trabalhada com os educandos, possa, também ser considerada na formação dos educadores, a partir de uma visão complexa do ser humano. Reafirmando o que Josso (2004) aponta como importante, pois o que foi aprendido nos cursos de formação (saber-fazer, conhecimentos, sentimentos, valores, emoções) serve, daí para frente, quer como referência a situações de gênero, quer de acontecimento existencial decisivo na simbólica orientadora de uma vida, são as constantes modificações que vamos passando, a partir das experiências.

Retomo aqui o simbolismo ofídico, já citado neste trabalho, onde comparo-me à cobra que troca de pele, permanecendo ela mesma. As trocas de pele seriam as sucessivas confluências que me modificaram, ao longo da formação.

Penso que, através desta pesquisa com narrativa autobiográfica, das vivências e experiências, foi possível desvendar confluências como sendo modelos e princípios que estruturam e compõem meu agir, meu pensar como educadora, em constante formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilitou-me reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para a compreensão da minha própria prática.

Para compreender esta prática, foi necessário remexer em lembranças de experiências importantes que vivi, na minha infância, nos primeiros dias na escola, nos problemas de saúde de minha filha, na relação com meu pai, grande amigo, exemplo de primeiro professor, falecido, no meio da minha pesquisa... Não foi nada fácil para mim.

Toda vez em que sentava para escrever o texto presente, necessitava voltar a um tempo vivido, uma viagem solitária, pensava. No final da escrita, concluí: eu não estava só, encontrava-me junto de minha história, meu passado me acompanhava...

Aqui, reforço a importância da memória como espécie de recuperação dos arquivos de nossa existência, recriando nossa própria imagem, na perspectiva da autoformação, indo ao encontro de nosso projeto maior que é dar sentido à nossa existência.

Além das recordações e aprendizagens valiosas que pude extrair de meu estudo, tive um privilégio. Depois de transcorrido tanto tempo, após a convivência com meus dois professores do Ensino Médio, os quais cito como confluências sobre minha prática, tenho a oportunidade de escrever sobre este processo autoformativo, sendo orientada, justamente, por um desses professores: a de Psicologia. Hoje Dra. Lúcia Maria Vaz Peres.

Ao decidir fazer o Mestrado, lendo a página do Programa de Pesquisa da UFPel, procurando a linha que se adequaria a meu projeto, deparei-me com ela. Que emoção, senti! Pensei: essa oportunidade, certamente, é para poucos. Poder narrar sobre uma existência, através da escrita memorialística, tendo, novamente, como confluência a mesma professora que muito já havia me ensinado, a qual eu tanto admirava na forma de educar, era realmente um privilégio!

Para minha surpresa, eu que acreditava já saber seu jeito de ensinar, sua maneira de ser, deparei-me com uma educadora mais impositiva do que já fora, mais sabida do que já era, mais provocadora, questionadora, instigadora do que na época em que convivemos. Ora, mas como poderia eu, estando pesquisadora de autoformação, no decurso da vida, supor que essa ocorreria somente comigo? Que transformações, no percurso de vida-formação seriam acontecimentos somente meus? Ela também se transformara, ampliara seus saberes, tinha experienciado outras situações, ao longo dos anos.

Atrevo-me a dizer, durante nosso “novamente” convívio, agora como Orientadora-Orientanda que, como sua aprendiz, também devo ter lhe ensinado algo. Afinal, quem acredita que não somos o somatório das confluências daqueles com os quais convivemos?

1988 / 2012



Figura 9: Minha professora (1988)



Figura 10: Minha professora, 24 anos após.

Através das imagens acima, faço como que um contraponto das experiências inscritas no tempo. Momentos significativos, como o de minha formatura (1988), sendo oradora, ao lado de minha professora e paraninfa Lúcia, citada como influência de meu ser educadora e a mesma professora, hoje, Orientadora do Mestrado em Educação.

Aos colegas educadores, que batalham no cotidiano das escolas, deixo este trabalho como modo de fomentar a necessária e constante reflexão: pensar na história de si, como ponto de partida para melhor compreender o outro (educando). Apropriar-se do que lhe constitui, percorrer caminhos de outrora, com um novo olhar. Pensar sobre como se pensa. Estudar o que se estuda. Saber sobre quem se é.

Desse modo, escrever sobre a própria formação e as experiências significativas, permite que minha memória individual se relacione com a memória coletiva, à medida que essa memória individual e única se constitui a partir da apropriação e pela mediação do meio.

Que a autoformação, através do recurso da memória, possa continuar a auxiliar outros educadores, que acreditam na potência do imaginário, na potência do aprender a ser, compreendendo quem se é. Como cita Passeggi (2010, p.116) “uma ação regressiva progressiva” que “permite falar de si mesmo como um eu refletido, reinventado pela ação da linguagem, neste caso, identificando, também, nesta ação, o auxílio das confluências de quem compartilhou a vida.

Referências

- AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARAÚJO, Alberto Filipe e Jean-Jacques Wunenburger. **Educação e Imaginário: Introdução a uma filosofia do Imaginário Educacional**: Cortez, 2006.
- ARAÚJO, Alberto Filipe e Joaquim Machado de Araujo. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Lisboa: Ed. Piaget, 2004.
- ARAÚJO, Alberto Filipe e Fernando Paulo Baptista (coord.). **Variações sobre o imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. [Tradução de Glória de Carvalho Lins]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **A poética do devaneio**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **A poética do espaço**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978.
- BARBOSA, T. M. N; PASSEGGI, M da C. Escritura feminina e mulher escrita: interfaces da formação autobiográfica docente. In: **Revista Educação em Questão**. v. 25, n. 11, jan./abr. 2006- Natal- RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2006.
- BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.
- BERNARDO, Terezinha. **“Estilhaços da memória”**. Kairós. Gerontologia – Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de estudos Pós-Graduados em Gerontologia. São Paulo: Educ, v. 8, n. 1, junho, 2005.
- BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos, PERES, Lúcia Maria Vaz. in: FERREIRA, Marcia Ondina Vieira, FICHER, Beatriz T. Daud, PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). A fotografia como grafia de memórias: das professoras em nós. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. **Labirintos da memória: Quem sou?**. São Paulo: Paulus, 2008.
- CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: FINGER, Mathias, NÓVOA, Antonio. (org.) **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássico das histórias de vida.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1998.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Antônio Nóvoa (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo: Editora Zouk, 2004.

GIBRAN, Khalil, **Temporais**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1969.

_____. **O louco**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira, Beatriz T. Daudt Fischer, Lúcia Maria Vaz Peres (org.). **Memórias Docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa: EGA, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDES, A.R. **Mestres e Heróis**: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores. 2011. 132 f. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: Peres,

Lúcia Maria Vaz (org.) **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos, 2009.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; MATHIAS, Finger (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

KUREK, Luís Deonir. **Ensaio sobre a dor na docência**. Pelotas, UFPel/FaE, 2009, (Tese de doutorado em Educação) 235 p.

LARROSA, Jorge e Sckliar, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEE, Vander. **Naquele verbo agora**. São Paulo. Faixa 2, 2005. 1CD Estéreo.

LÜDKE, Menga e Marli E. D. A. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO DA SILVA, Juremir. As Tecnologias do Imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: o entre-saberes do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Universitária, 2006.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MÈLICH, Joan-Carles. **Filosofia de La Finitud**. Barcelona, Empresa Editorial Herder, S.A., 2002.

MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

MORIN, Edgar: **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, UNESCO, 2001.

NIZA, Sergio. **Formação Cooperada**. Lisboa: Educa-Formação, 1997.

NÓVOA, Antonio. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA. Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107 - 130.

NÓVOA, Antonio; Mathias Finger (orgs.). **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: **Tempos, narrativas e**

ficções: a invenção de si. SOUZA, Elizeu Clementino, BARRETO, Maria Helena. (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

_____. Vivian Batista da Silva (orgs). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Reflexividade autobiográfica: jogos do Imaginário, esquecimento e memória. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escritas Autobiográficas Educativas:** o que dizemos e o que elas dizem? Editora: CRV, 2011.

PERES, Lúcia Maria Vaz; Edla Eggert, Deonir Luís Kurek (orgs.). **Essas coisas do imaginário.** São Leopoldo: Oikos, 2009.

_____. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professores. In: **Cadernos de Educação.** FaE/UFPel, Pelotas (18): 153-170, jan./jun. 2002.

_____. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica.** Porto Alegre: FAE/UFRGS, 1999. (Tese de doutorado em Educação) 157 p.

_____. (org.). **Imaginário- O “Entre-Saberes” do Arcaico e do Cotidiano.** Pelotas: UFPel – FaE, 2004.

_____. Oliveira, Valeska Fortes de. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professores. In: **Cadernos de Educação.** FaE/ UFPel, Pelotas (18): 153-170, jan./jun.2002.

_____. Os Saberes Pessoais no Tempo de uma Pedagogia Simbólica. **Cadernos de Educação** (UNIC), Cuiabá, 2005.

_____. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. **Revista de educação Educere Et Educare (UNIOESTE)**, Paraná: EDUNIOESTE. v.1, n.1, 2011.

PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luís. Teias de alma: contribuições dos estudos do imaginário para a educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação Brasileira a organização escolar.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Revista do Centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria,** Rio Grande do Sul, v. 1. N.2, 2006, edição digital. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a3.htm>>.

RUSSO, Renato. **Dois:** Andrea Doria. Rolling Stone Brasil, 1986.

_____. **Legião Urbana: Por enquanto.** Rolling Stones Brasil, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Viagem a Portugal.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário.** 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

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

Pesquisa on line

Disponível em: <www.priberam.pt/dllpo> Acessado em: 03 de fev 2012.

Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/glossario/>> Acessado em: 24 de jul 2013.