

Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação

Training memorials: (re)signification of the images-remembrances/memories-references for future educators

MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO*



RESUMO – O texto analisa, à luz dos constructos imagens-lembranças (conforme Bachelard) e recordações-referências (na concepção de Josso), a experiência com o Seminário de Investigação-Formação em desenvolvimento, mediante trabalho com Memoriais de Formação, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED – da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. No texto, busca-se esclarecer o conceito Memorial de Formação, de natureza diferente de memoriais escritos com intencionalidade diversa. Tais constructos são produto do trabalho de Investigação-Formação em desenvolvimento com alunas do primeiro semestre do referido curso, no âmbito da pesquisa “O sujeito singular-plural – narrativas de vida, identidade, docência e educação continuada do professor”.

Palavras-chave – investigação-formação; memoriais de formação; imagens-lembranças; recordações-referências

ABSTRACT – The paper analyzes under the constructs images-remembrances (according to Bachelard) and memories-references (as Josso’s conception), the experience with the Research-Training Seminar that we are developing through memorials written by future educators that attend the Course of Pedagogy, at Faculty of Education – FACED, at Catholic University of Rio Grande do Sul – PUCRS. We attempt to clarify the concept of Memorial Training that is a different kind of memorials written with diverse intention. These constructs are the product of Research Training that we are developing with students of the mentioned course, within the scope of the research “The singular-plural subject – story of life, identity, teaching and teacher’s continuing education”.

Keywords – research-training; training memorials; images-remembrances; memories-references

INTRODUÇÃO

É sempre desafiante escrever um novo texto, partindo do espaço em branco no computador. Na verdade, o espaço já é delineado por outros escritos nossos e leituras de textos de outros pesquisadores. Esse espaço também é desenhado por discussões com pares, com alunos, conosco mesmo.

Não há possibilidade, e nem desejamos, de o presente texto “baixar virgem”, como se fosse inspirado por alguma (boa) entidade do além. O que podemos e queremos fazer, no presente momento, é referir com alguma

dimensão analítica a experiência com o Seminário de Investigação-Formação que desenvolvemos, mediante trabalho com Memoriais de Formação,¹ no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED – da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, a cada semestre, com início no primeiro de 2007. Quem sabe, ainda estressarmos mais um componente, talvez não tão aproveitado como seria de desejar, a significação das imagens-lembranças (conforme Bachelard), que relaciono com recordações-referências (na concepção de Josso), na formação da futura pedagoga.²

* Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (RS, Brasil). E-mail: <maria-helena@uol.com.br>.

Artigo recebido em dezembro de 2010 e aprovado em fevereiro 2011.

1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De imediato, parece-nos conveniente procurarmos explicitar aspectos da teoria e da metodologia que norteiam nosso trabalho.

Primeiramente, desejamos trabalhar com mais detalhe um conceito já explicitado em outro artigo:³ **memorial de formação**. Este é, para nós, **o processo** e a **resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**,⁴ cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde que haja sempre uma intencionalidade,⁵ de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de **experenciar**⁶ o momento da narrativa reflexionada também como um **componente formativo essencial**. Trata-se de o narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o **sujeito da narração** (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a **compreensão da própria formação** e, ainda, de que **o momento da narração**, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, **momento formativo**.

A trama de que falamos terá sentido ao urdir os fatos, relacionando-os ao contexto sociopolítico e cultural do narrador. Essa trama também enlaça, na mesma urdidura, o contexto espacial com o temporal, de tal forma que a narração se apresente, como quer Ricoeur (1995, 2007), com uma natureza tridimensional, em que passado, presente e futuro se imbricam, no sentido de que o caráter temporal da experiência do sujeito, tanto na ordem pessoal quanto social, é articulado pela narrativa, especialmente quando clarifica a dualidade tempo cronológico/tempo fenomenológico. A natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial.⁷

De forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado, entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como **fenômeno** (o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como **processo** (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido) (ABRAHÃO, 2006).⁸

A investigação que trabalha com narrativas autobiográficas permite o uso de metodologia de pesquisa que, além de ser mera técnica de coleta de dados e de análise de informações, propicia aos participantes um outro significado, mais substantivo.

No caso da pesquisadora (docente no Seminário de Investigação-Formação), possibilita significar o processo

de pesquisa ancorado em uma ótica que, conforme Sousa Santos (1987), não se trata mais de visualizar o mundo tão somente como estrutura e representação, mas de compreendê-lo, igualmente, como experiência e significação, mercê da inauguração de um paradigma diferenciado da racionalidade cartesiana, o que auxilia as ciências humanas e sociais a construir conhecimento com base em uma racionalidade sistêmica. Esse movimento tem oportunizado o desenvolvimento de pesquisas ocupadas com indícios, com o local, com o sujeito, sem ignorar contextos mais abrangentes; porém, elidindo dicotomias inerentes ao paradigma positivista local/geral; unidade de sentido/totalidade; pessoal/social; sujeito/objeto de conhecimento. Ademais, na interação com as alunas participantes do Seminário de Investigação-Formação (aqui entendidas como participantes de uma comunidade de pesquisa; portanto, também pesquisadoras), a pesquisa tem, e muito significativamente, um componente formativo, já que a pesquisadora pode ressignificar no processo a compreensão das próprias aprendizagens.

No caso das alunas participantes, a narrativa de vida, como aqui entendida, proporciona o ressignificar da própria história pessoal/profissional – como invenção de si – razão pela qual o trabalho, que no presente texto relatamos, traz à reflexão o real sentido de se operar com narrativas autobiográficas em Seminário de Investigação-Formação, quando todos aprendem mais sobre si no processo, já que igualmente refletem sobre a própria história em contexto e em contraponto com a história do outro.

O conceito de trama, de enredo, anteriormente referido, está muito bem construído em Bolívar (2001), e a relação contextual, em Santamarina e Marinas (1994), os quais cunharam o constructo “*comprensión escénica*” – que traduzimos por compreensão de contexto. Em livro recente (2007), Marinas dedica um subcapítulo para desenvolver, ainda com maior profundidade, o conceito de “*comprensión escénica*”. Essa compreensão de contexto nos alerta para o fato de que, não obstante, a arte de narrar constitua-se em “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1988. p. 205), as narrativas não são apenas um constructo individual, adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural.

Em se tratando de pesquisa na área educacional, pode-se explorar, por meio da narrativa de vida em memoriais, a dinâmica de situações concretas pelo relato em que aflorem as percepções de sujeitos históricos. Essa metodologia tem, segundo Santamarina e Marinas (1994, p. 259), uma dimensão ética e política na medida em que “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais”,

rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a

[...] intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis [...] (buscando) o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 259).

Esse entendimento dos autores nos lembra que, ao trabalharmos com memoriais (como de resto com outras metodologias e fontes da Pesquisa (Auto)biográfica), estamos trabalhando com memória narrativa,⁹ reconstrutiva e seletiva por excelência. A seletividade e a reconstrutividade que compõem a natureza da memória podem ser pensadas em relação ao esquecimento, pois o ressignificar dos fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, estamos conscientes de que tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito, que se objetiva

[...] numa narrativa coerente que, em retrospectiva, domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos do real passado quando este foi presente, actuando como se, no caminho, não existissem buracos negros deixados pelo esquecimento (CATROGA, 2001, p. 46).

Nesse sentido, a “verdade” é o que é “verdadeiro” para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração, dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória. Esse entendimento esclarece-nos que trabalhar com memória não implica buscar fatos como verdade absoluta, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados (PASSERINI, 1988). As trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, e sim da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais (BOLIVAR et al., 2001).

Esses são alguns dos constructos que temos em mente quando trabalhamos com Memoriais de Formação nos Seminários de Investigação-Formação.

2 O SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

A pesquisa que vimos desenvolvendo, trabalhada **via Investigação-Formação**¹⁰ com professores em processo

de formação,¹¹ visa à reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-crítico-transformadores da sua própria prática docente e de práticas sociais, dentro das possibilidades concretas da atividade do educador, identificado como tal, (re) significadas na dimensão das imagens-lembranças/recordações-referências. Esse entendimento estriba-se no pensamento de autores que consideram essas narrativas das práticas como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão.

Para o desenvolvimento da pesquisa pela vertente da Investigação-Formação, fornecem-nos suporte teórico-metodológico, mais especificamente, os estudos de Souza (2001, 2004, 2006^a, 2006b), Chené (1988), Nóvoa e Finger (1988), Dominicé (1990), Pineau (1990, 2006), Nóvoa (1992, 1995, 2004) e, especialmente, Josso (1988, 1991, 1999, 2002, 2006, 2008), que nos trazem conceitos seguros, utilizados no Seminário de Investigação-Formação. Esses conceitos, que denominamos de conceitos operativos, dizem respeito às dimensões: *Sujeito Singular-Plural, Desenvolvimento Pessoal/Profissional, Trajetória Experiencial, Experiências Formadoras, Escuta Sensível, Recordações-Referências, Imagens-Lembranças*, dentre outras.

Neste texto, trabalharemos com a dimensão *Imagens-Lembranças* (BACHELARD, 2006) a qual, em nosso entendimento, pode aproximar-se de *Recordações-Referências* (JOSSO, 2002).

Para atingirmos os objetivos que se referem à investigação-formação, os dados e informações têm sido produzidos simultaneamente em Seminário de Investigação-Formação, conforme a “**fase de elaboração das narrativas**”, descrita por Josso (2002, p. 88-89). Nessa fase, as participantes elaboram suas narrativas, tanto de forma oral como escrita, com elementos substantivos de sua formação, tentando colocar-se frente a questões importantes para a compreensão de sua formação inicial no curso de Pedagogia.

Em prosseguimento, na “**fase de trabalho coletivo com as narrativas**”, cada participante do seminário lê em voz alta para as colegas esse material; após, integrantes da turma reagem, interagindo entre si e com a colega cujo material está em análise e fazendo aproximações com suas próprias experiências. A partir dessas reflexões, a aluna adenda, remodela (ou não) seu memorial, ressignificando o entendimento do que havia escrito. Ao (re)visitar o memorial, possibilita reconstruí-lo com novas e ricas significações hauridas pela experiência ao longo da trajetória já efetuada e, especificamente, pelo Seminário de Investigação-Formação.

Essas questões foram antes negociadas com as integrantes do grupo (**fase do acordo**). Interessam

ao grupo, em seu conjunto, mas também há tópicos de interesse individualizado, mercê das diferenças de formação e de vivências idiossincráticas das participantes, em particular. Os seminários são gravados em áudio, sendo a transcrição encaminhada a cada participante, que a guarda, como ensinado por Josso (2002), seu próprio material gravado.

Nessa concepção, os dados e informações estão sendo analisados e interpretados conforme a “**fase de compreensão e de interpretação das narrativas**” descrita por Josso (2002, p. 89-92). Nessa fase, as participantes apuram o processo de reflexão sobre a formação de cada integrante, em particular, e do conjunto das participantes. Esse é um processo difícil, uma vez que se trata de compreender a lógica de si e a do outro, na construção de cada narrativa e na reconstituição dos significados desde o contexto da utilização de cada narrativa. A narrativa (de cada uma das participantes) apresenta um esclarecimento peculiar, dependendo do que cada um entende por formação. Por essa razão, não se trata de operar com dimensões *a priori*, mas sim “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse ‘si próprio’ que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (JOSSO, 2002, p. 91). Nem poderia ser de outra forma, pois essa análise, no entender de Josso, tem dimensões diferenciadas, conforme a característica de cada integrante do grupo.

Esse processo, como aqui descrito, é prenhe de possibilidades para a fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que apresenta de singular quanto de plural, atinjam abstrações capazes de permitirem teorizações sobre processos de formação dos sujeitos.

Essa fase é complementada por outra, denominada por Josso (2002, p. 93-97) de “**fase de balanço dos formadores e dos participantes**”, momento em que se faz um “balanço” pessoal do trabalho em realização, das aprendizagens hauridas, incluindo as perspectivas de ampliação e de prolongamento da reflexão até então empreendida.

3 A SIGNIFICAÇÃO DAS IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS PARA A PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

Anteriormente, afirmávamos entender que a dimensão **imagens-lembranças**, em Bachelard (2006), aproxima-se com a dimensão **recordações-referências**, de Josso (2002).

Peres (2010, p.143) explicita o sentido de **imagens-lembranças**, com fundamento em Bachelard:

As “imagens-lembranças”, de que nos fala Bachelard (2006), são forças subjetivas profundas advindas de percepções individuais (e coletivas) vividas, guardadas e ressignificadas como lembranças em suas múltiplas facetas. Nestas, emergem intimações do presente que, diante das novas vivências, atualizam as percepções passadas em forma de representações. Ou seja, essas imagens-lembranças deslocam-se do presente, acionando, em suas profundezas, regiões do passado, tornando-as dinâmicas, no instante mesmo em que a pessoa faz o contato com uma imagem similar.

Em Josso, podemos entender as “recordações-referências [como] constitutivas das narrativas de formação” (JOSSO, 2002, p. 31). As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo.

Circunscrito às dimensões das imagens-lembranças e das recordações-referências, por entender que são análogas, trazemos, como aporte exemplificativo, a análise de 20 dos memoriais elaborados em Seminário de Investigação-Formação por alunas do primeiro semestre de 2010 do curso de Pedagogia, escolhidos ao acaso.

São alunas que já têm alguma vivência de docência, auferida em estágios não obrigatórios ou em contratos emergenciais para atuarem em escolas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. A elas, foi solicitada a narrativa sobre aspectos importantes para a formação, vivenciados na primeira infância e na adolescência até a chegada à universidade, incluindo a motivação para a escolha do curso.

Complementarmente, foi-lhes solicitado que levassem fotografias, álbuns de recordação e objetos que tiveram importância e significado para cada uma. Assim, a significação das imagens-lembranças ou das recordações-referências podia ser obviada, não só por figuras de linguagem escrita, mas complementadas com imagens fotográficas e objetais, explicitadas oralmente durante a **fase de trabalho coletivo com as narrativas**.

A seguir, nos reportaremos, primeiramente, a achados nos 20 memoriais escritos, apresentados às colegas do grupo na **fase de elaboração das narrativas**; posteriormente, à significação dos Memoriais de Formação na (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação, complementarmente elaborada nestas fases: **trabalho coletivo com as narrativas; compreensão e inter-**

pretação das narrativas; balanço dos formadores e dos participantes.

Desse material, registramos as dimensões que seguem, mas sem nelas nos determos, mesmo entendendo sua importância e o relacionamento na trama vivencial de cada aluna para surpreendemos a significação das imagens-lembranças/recordações-referências à pedagogia em formação (Conjunto I). Devido ao espaço que nos resta, vamos nos deter um pouco nas dimensões **escolha profissional e prospecção profissional** (Conjunto II).

Conjunto I

Lembranças da Infância: a significação do nome (origem), situação do nascimento, momentos felizes, momentos tristes, perdas e danos (em especial, perdas de parentes queridos), brincadeiras, amizades, família, escola, estudos no Ensino Fundamental.

Lembranças da Adolescência: identidade (quem sou eu, como me posiciono no mundo; o que sou, o que sinto, o que penso), momentos felizes, momentos tristes, perdas e danos (em especial, perdas de parentes queridos), momentos de lazer, namoros (para algumas, casamento), amizades, família, escola, estudos no Ensino Médio, primeiras experiências docentes.

Conjunto II

Imagens-lembranças/recordações-referências quanto à escolha profissional

Praticamente em todas as narrativas, é determinante a influência da primeira professora para que, desde muito cedo, as alunas desejassem abraçar essa profissão, tendo em vista o carinho com que ela tratava os alunos, a dedicação e os primeiros ensinamentos, fundamentais **para o desejo** de continuarem os estudos e formarem-se, primeiramente, no Magistério e, em seguida, em Pedagogia. Tanto assim, que a quase totalidade cursou o antigo Ensino Normal; somente duas cursaram outra modalidade de Ensino Médio (ou Segundo Grau, conforme a época). Essa impressão mostra-se indelével, pois ainda rememoram o nome da primeira professora (após tantos anos, não o esqueceram!).

De maneira muito significativa, também explicitam a concorrência da família, desde que a mãe e tias (em um caso, também a avó) exerçam ou tenham exercido o Magistério e valorizem a profissão professor.

Na infância, as brincadeiras de aula, com as bonecas, amiguinhas, irmãos menores e primos, também apareceram em praticamente todas as narrativas, com riqueza de detalhes de sofisticação: tinham quadro de giz, cadernos, lápis de cor, etc., para “reproduzirem” situações de sala de aula. Finalmente, o cuidar de irmãos menores, em momentos em que a mãe necessitava, apareceu em algumas das narrativas.

Embora cada narrativa não contemple todas essas nuances, elas aparecem em mais de uma situação em cada caso. Assim, podemos entender que as alunas significam-nas de forma potente, como dimensões importantes de suas imagens-lembranças/recordações-referências. Não debitam a escolha profissional ao acaso, ao “não sei por que vim parar neste curso”, e sim às imagens-lembranças que não explicam por si só a escolha profissional (certamente, também houve outras nuances), mas que são dimensões de positiva referência nas recordações de cada uma.

Note-se que não estamos aqui debitando o **estar** em curso de Pedagogia somente às dimensões trazidas pelas alunas. Temos a consciência de que condicionantes psicossociais, econômicos e culturais, dentre outros, atuaram nesse sentido. O que estamos aqui registrando é a **escolha** do curso que inicialmente forma para a docência, no imaginário das alunas (não outros elementos que respondem pela possibilidade concreta de poderem ter se matriculado no curso de Pedagogia e não em outro).

Dentre as 20 narrativas, três alunas registraram que, primeiramente, pensaram em cursar Direito, Nutrição e Medicina; entretanto, lembram que as dimensões antes referidas, em especial a influência de familiares que exerciam a docência, foram afirmativas para prestarem, desde logo, o vestibular para Pedagogia, de cuja decisão afirmam não se arrependem.

Imagens-lembranças/recordações-referências quanto à prospecção profissional

Talvez, em virtude de as imagens-lembranças/recordações-referências da infância e da adolescência impressas nessas 20 narrativas serem, em geral, positivas, em especial no que se refere a dimensões ligadas à escolha profissional, também eminentemente positiva se apresente a prospecção de um futuro fazer docente. A construção do que “estou sendo”, de “como me posiciono no mundo”, é espelhada numa infância e adolescência muito positivas, assim como a visão dos anos de escolaridade, da convivência com familiares pedagogas – mães, avós, tias – e ex-professoras que gostavam da atividade docente. Ademais, as atividades que as próprias alunas estão desempenhando como docentes (iniciantes), em estágios não obrigatórios ou por meio de contratos emergenciais com escolas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, têm lhes sido significativa de modo positivo.

Essas situações e condições permitem-nos compreender a positividade do pensamento em relação ao futuro profissional, ainda acrítica. Nas narrativas, as alunas projetam um futuro sem contradições: “em que alunos e professores se completem”; em que e a educação tenha o papel “de educar para um mundo melhor”, de “ensinar as crianças a ‘pescar’ para que tenham um futuro mais digno”; em que ser professora seja “poder esperar o

retorno afetivo de parte das crianças” e possibilite “mudar o mundo pela educação”, desde que “a professora exerça um papel singular na vida das pessoas”, razão pela qual “a atividade docente marca definitivamente o indivíduo em seu contexto pessoal e social”; portanto, o desiderato é “contribuir para a melhoria da educação no Brasil”, esperando-se, *ipso facto*, “o reconhecimento da sociedade ao trabalho do professor”.¹²

4 A SIGNIFICAÇÃO DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS IMAGENS-LEMBRANÇAS/RECORDAÇÕES-REFERÊNCIAS PARA A PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

Ao investigar, com metodologia e fontes da natureza como as que estamos trabalhando, adotamos conscientemente uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos em constante processo de autoconhecimento. Por essa razão, sabemos, desde o início, que trabalhamos antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o conhecimento objetivo.

Assim, sabemos que, nessa tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. Nesse sentido, a compreensão do processo formativo inerente ao Seminário de Investigação-Formação tem permitido alguns esforços de generalização analítica, em especial no que respeita às dimensões formação, profissionalização e construção identitária do professor, como pessoa e como profissional (ABRAHÃO, 2008a-e).

De acordo com essa concepção, entendemos que os Memoriais de Formação permitem, dependendo das narrativas construídas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos personagens. Nessa perspectiva, Denzin (1984, p. 32) ensina-nos que “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”. Pela leitura transversal das narrativas de vida de alunas de nossa pesquisa, pudemos compreender como acadêmicas do curso de Pedagogia percebem-se e constituem-se professoras no cotidiano de experiências e práticas escolares e como percebem o impacto dessas práticas sobre sua vida de estudante, mediante processo reflexivo desenvolvido no Seminário de Investigação-Formação, por meio da construção de Memoriais de Formação, em que se destacam imagens-lembranças/recordações-referências.

As imagens-lembranças/recordações-referências, que retomam dimensões as quais apontam para possibilidades

de influência na escolha profissional, razão de as alunas estarem cursando Pedagogia, e as características do imaginário sobre o exercício da futura profissão, enunciadas no memorial escrito, provavelmente com base naquelas imagens-lembranças/recordações-referências tão eivadas de positividade, demandam que o Seminário, na **fase de compreensão e de interpretação das narrativas**, tenha o cuidado não de “pôr por terra” a rememoração e o narrado, em seu significado positivo, mas de, mediante um processo de reflexão mais crítica sobre a formação de cada participante, proporcionar-lhes elementos de análise para melhor compreensão da lógica que norteia a reconstituição dos significados, desde o contexto de cada vivência. Além disso, deve ensejar compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que possui de singular como de plural, atinjam abstrações capazes de permitirem compreensões mais aguçadas sobre processos de formação dos sujeitos, quer da própria formação, quer da formação de seus futuros alunos e das consequências dessa formação para cada um e para o contexto do social em que cada vida está inserida.

Também, a **fase de balanço dos formadores e dos participantes** torna-se um momento em que se faz um “balanço” pessoal do trabalho em realização, das aprendizagens havidas, incluindo as perspectivas de prolongamento da reflexão até então empreendida.

Nessas duas fases trabalhadas fortemente com as alunas, e já podemos perceber, na prática, o sentido de se retrabalhar os memoriais de formação para a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação, procurando despertar-lhes uma visão menos ingênua e mais relacional.

No Seminário de Investigação-Formação, as alunas estão aprendendo que o memorial de formação não é simplesmente um relato do vivido, mas uma narrativa do experienciado. Consubstancia-se no interior do processo de rememoração com reflexão sobre fatos narrados, que formam uma trama com sentido a fim de auxiliar na clarificação de aspectos, dimensões e momentos da própria formação, inseridos na compreensão mais abrangente dos fatos narrados, relacionando-os ao próprio contexto sociopolítico e cultural de cada uma.

Aprenderam, igualmente, que o tempo e o espaço da narrativa não são lineares, porque a vida não tem essa natureza. Espaços geográficos diferenciados em suas vivências se imbricam com o que lhes afetou no passado, rememorado nos dias de hoje, com implicações no amanhã, quando a rememoração tiver mais potência para possibilitar um projetar-se como professora, projeção esta sempre condicionada às possibilidades concretas de realização.

Aprendem, assim, no Seminário de Investigação-Formação, a (re)significarem o vivido e o “vir a viver”,

com o olhar crítico de hoje, compreendendo a significação dos Memoriais de Formação na (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a própria formação como futuras pedagogas, futuras professoras e, mais do que isso, futuras educadoras.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- _____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.
- _____. Le Récit Autobiographique – temps et dimensions de l’invention de soi. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil**. Coleção Dirigida por Gaston Pineau. Paris: L’Harmattan, 2008a. p. 125-146.
- _____. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFERN, São Paulo: Paulus, 2008b. p. 179-253.
- _____. O Sujeito Singular-Plural – Narrativas de Trajetórias de Vida, Identidade Profissional e Saberes Docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008c. p. 81-105.
- _____. Práticas de Formação Continuada de Professores: O Seminário de Investigação-Formação como Lugar de Aprendizagem e de (Re)Invenção de Si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008d. p. 157-71.
- _____. Memoriais, memória, trajetórias docentes e formação continuada de professores: a invenção de si em seminário de investigação-formação. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008e. p. 448-64.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **El narrador**. Madrid: Taurus, 1988.
- BOLÍVAR, Antonio et al. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CATROGA, Francisco. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- CHENÉ, Adèle. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da FE/USP**, v. 23, n. 1/2, p. 185-189, jan./dez. 1997.
- DENZIN, Norman. **Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner**. Dados, v. 27, n. 1, 1984.
- DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L’Harmattan, 1990.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.
- _____. **Cheminer vers soi**. Lausanne: L’Age D’Homme, 1991.
- _____. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.
- _____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1, p. 21-40.
- _____. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender – um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, Clarice. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.17-58.
- _____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 156-157.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 279 p.
- _____. **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.
- PASSERINI, Luisa. **Per una critica storica dell’oralità**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 139-157.

PINEAU, Gaston. Germination des histoires de vie en formation de formateurs. **Éducation-formation**, n. 217-218, p. 69-78, 1990.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. v. 1, p. 41-60.

_____. **RICOEUR**. Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papirus, 1995. Tomo 2.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Histórias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 16, p. 169-78, jul./dez. 2001.

_____. O Conhecimento de Si, as Narrativas de Formação e o Estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006a. v. 1. p. 135-48.

_____. **O conhecimento de si**. Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: DP&A, 2006b.

NOTAS

¹ Diferentemente do que denomino de Memorial Institucional, como por exemplo, o memorial que hoje os mestrandos e doutorandos escrevem para compor o naípe de documentos exigidos pelo edital que preside o processo de seleção à Pós-Graduação *stricto sensu*. Este é construído para a seleção ao mestrado ou ao doutorado segundo o imaginário de cada um sobre o que possa interessar ao avaliador integrante da Comissão de Seleção ao Programa de Pós-Graduação: é mais descritivo, linear, aborda mais os estudos realizados e a carreira profissional até o momento e tem extensão definida e limitada pelas regras que norteiam a seleção. Os memoriais que vimos construindo no Seminário de Investigação-Formação têm um caráter e uma intencionalidade formativa e transformadora. Ademais, os memoriais de formação são socializados no grupo, no desenvolvimento do Seminário de Investigação-Formação: enquanto um narra, os demais vão

(re)significando a própria formação. Trabalhamos com esses memoriais tanto na Graduação como no Mestrado e no Doutorado, evidentemente segundo as características e possibilidades concretas de cada nível. Neste texto, vamos nos ocupar do trabalho desenvolvido na Graduação.

² No caso, são todas do sexo feminino.

³ ABRAHÃO, M. H. M. B. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 176-253.

⁴ Sempre que aqui estivermos tratando de narrativa, estamos nos referindo ao que denomino “narrativa de vida”, “narrativa autorreferente”, “narrativa na primeira pessoa”, ou, ainda, como se lê em alguns autores, “narrativa autobiográfica” e “narrativa de si”. Isso porque não se trata de uma narrativa pura e simples, a respeito de quaisquer fatos, e sim da narrativa de acontecimentos que afetam/afetaram os sujeitos da narração e que, reflexionados no momento narrativo, vão se revestindo, mediante o evocar de imagens-lembranças/recordações-referências, de novo significado – de um entendimento mais ampliado e esclarecido – para o narrador.

⁵ A intencionalidade é condição essencial para que haja formação.

⁶ Há uma diferença substancial entre vivência e experiência elucidada por Josso (1991). No presente Dossiê, no artigo “A experiência em formação”, Passeggi igualmente trabalha esses conceitos de modo a clarificar consistentemente cada um deles.

⁷ Esses conceitos foram trabalhados, teórica e empiricamente, com inspiração em Ricoeur, em textos por nós produzidos a partir de 2001. Para exemplificar: Abrahão, 2004.

⁸ Conceito enunciado por nós em 2004 e que, posteriormente, desenvolvemos em: ABRAHÃO, M.H.M.B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

⁹ Conceito por nós explorado em: ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

¹⁰ Pesquisa: “O sujeito singular-plural – narrativas de vida, identidade, docência e educação continuada do professor” (CNPq/PUCRS), com duas vertentes teórico-metodológicas: I Histórias de Vida de Destacados Educadores Sul-Rio-Grandenses e II Investigação-Formação, mediante seminários com: a) mestrandos e doutorandos do PGEDU/FACED/PUCRS e b) alunas do Curso de Pedagogia/FACED/PUCRS. Para a vertente II, a pesquisa, neste texto apenas referente ao trabalho com alunas do curso de Pedagogia, objetiva: a) Investigar o movimento de construção de imagens-lembranças/recordações-referências de professores em formação e de professores em formação continuada, por meio de narrativas autorreferentes, como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção (Investigação-Formação); b) Instrumentalizar professores para que utilizem narrativas autobiográficas com seus alunos como dispositivo essencial na formação docente.

¹¹ A quase totalidade de nossos alunos da Pedagogia já trabalha como docentes. São, portanto, professores em formação. Realizam um curso de formação de professores – o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Trabalhamos com o Seminário de Investigação-Formação no primeiro semestre do curso, a cada semestre, desde 2007. Portanto, temos oito semestres de experiência no desenvolvimento desse Seminário no referido curso. Não obstante, também desenvolvemos o Seminário com mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma Faculdade, evidentemente adaptado. No presente texto, ocupamo-nos somente com a discussão da experiência na Graduação.

¹² Excertos retirados do Memorial escrito das alunas.