

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM OLHAR LUXUOSO SOBRE AS HISTÓRIAS  
DE VIDA DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA.**

**FORMATION DES ENSEIGNANTS: UM ASPECT LUXUEUX SUR LES HISTOIRES  
DE VIE DES ÉDUCATEURS DE LA PETITE**

Izabel Cristina Feijó de Andrade<sup>3</sup>  
Annabel Cristini Feijó Peres<sup>4</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa teve a intenção de analisar as categorias: da memória, da infância e da autoformação de educadores, para compreender como as experiências e as histórias de vida das infâncias dos alunos do curso de pedagogia podem interferem na dinâmica afetiva e autoformativa desses futuros profissionais. Para tanto, desejamos saber se esse movimento poderia tornar a prática docente, mediada pela memória, um espaço de reflexão e crítica da infância e da educação para a infância. Os estudos de Abrahão (2004), Josso (2004) e Souza (2007) em torno das histórias de vida proporcionaram as ferramentas habilitadas no processo de autoformação das acadêmicas do curso de pedagogia do USJ (Centro Universitário Municipal de São José/SC/Brasil, que vivenciaram na disciplina de Didática três momentos: o campo de observação, as orientações e as vivências transpessoais quinzenais do projeto em questão. Os sujeitos envolvidos são 20 acadêmicos do curso de pedagogia que estavam regularmente matriculados na disciplina de didática I e II. A metodologia adotada se pautou numa abordagem transpessoal de vivências que possibilita a construção de indicadores de análise capazes de iluminar as infâncias apagadas ou escondidas nas vozes desses futuros educadores. Os dados foram coletados a partir de vivências que foram registradas por meio de narrativas.

**Palavras-chave:** Autoformação; História de Vida; Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve a intenção de analisar as categorias: da memória, da infância e da autoformação de educadores, para compreender como as experiências e as histórias de vida das infâncias dos alunos do curso de pedagogia podem interferem na dinâmica afetiva e autoformativa desses futuros profissionais. Para tanto, desejamos saber se esse movimento poderia tornar a prática docente, mediada pela memória, um espaço de reflexão e crítica da infância e da educação para a infância.

---

<sup>3</sup> Professora do Curso de Pedagogia do USJ, Doutora em Educação pela PUCRS.

<sup>4</sup> Professora da Rede Particular de Ensino, Pesquisadora do grupo ITINERA/UFSC, Especialista em Arteterapia. Pesquisadora na área de histórias de vida e memória.

Esta perspectiva contempla os questionamentos iniciais sobre a ideia de infância nas diferentes relações que ela estabelece com as representações da criança na concepção dos adultos. Assim, reunimos fragmentos de memórias dos futuros educadores de infância no intuito de compreender como as suas próprias experiências narrativas das infâncias vividas, experienciadas e existenciais poderiam intervir na dinâmica afetiva e autoformativa.

Os estudos de Abrahão (2004), Josso (2004) e Souza (2007) em torno das histórias de vida proporcionaram as ferramentas habilitadas no processo de autoformação das acadêmicas do curso de pedagogia do USJ (Centro Universitário Municipal de São José/SC/Brasil, que vivenciaram na disciplina de Didática três momentos: o campo de observação, as orientações e as vivências transpessoais quinzenais do projeto em questão. Os sujeitos envolvidos são 20 acadêmicos do curso de pedagogia que estavam regularmente matriculados na disciplina de didática I e II. A metodologia adotada se pautou numa abordagem transpessoal de vivências que possibilita a construção de indicadores de análise capazes de iluminar as infâncias apagadas ou escondidas nas vozes desses futuros educadores. Os dados foram coletados a partir de vivências que foram registradas por meio de narrativas.

### **INFÂNCIA EM QUESTÃO: UMA BUSCA DA HISTÓRIA PERDIDA**

Quem são as crianças com quem nos deparamos todos os dias ao nos olharmos no espelho? Essa pergunta instigou os participantes a olharem por entre as frestas de um passado vivido, não inventado. Em busca de uma história perdida, de uma história inacabada, para compartilhar a invenção de outros caminhos, como sugere Josso (2004). Esse caminho se dá de forma integral, em que o próprio caminho-caminhante e o caminhado tornam-se um só.

Para isso, foi preciso considerar o *eu*, o *nós* e o *eles* nessa relação, e perceber que os futuros educadores são sujeitos de suas próprias experiências e percepções, na tentativa de trilhar outros caminhos.

Assim, o caminho integralmente informado leva em consideração todas essas dimensões e, portanto, chega a uma abordagem mais abrangente e eficaz – no “eu”, no “nós” e no “ele” – ou no *self*, na cultura e na natureza. (...) o “eu” (dentro do indivíduo), o “ele” (o fora do indivíduo), o “nós” (dentro do coletivo e o “eles” (o fora do coletivo). Ou seja, (...) são as quatro perspectivas fundamentais em qualquer ocasião (WILBER, 2006<sup>a</sup>, p. 35-36).

Nesse olhar para o espelho e perceber sua própria história, resgatar suas memórias,

proporcionou a partilha de alguns tesouros escondidos — falas, palavras e pensamentos experienciados. Percebemos momentos de rendição e admiração que foram inexplicáveis, mas que têm todo sentido e que procuramos socializar. Não desejamos comparar, mas legitimar um fazer transdisciplinar presente nos participantes, incluindo suas diferenças e transcendendo suas experiências passadas, aqui retratadas.

Mas de que passado estamos falando? Que história? Que infância? Que experiências? Nas vivências quinzenais, começamos por recordar diferentes imagens da infância que emergiam das memórias narradas. Queríamos saber que potência é essa que se conserva e se dissipa da infância que permanece constantemente na memória e que mesmo de forma inconsciência influencia as ações e reações no contexto educativo da infância.

É sabido que não existe um modelo para ser criança, como não há um modelo de infância, e por mais que a infância se encontre comprimida frente às políticas que historicamente a tornaram quase invisíveis, as crianças sempre buscaram construir seus espaços e lutam para ter garantidos seus direitos à criatividade, à liberdade, à expressão, à voz e vez. Dessa forma, a autoformação dos futuros educadores para atuar nesse contexto deve estar inserida em uma prática transdisciplinar ou transpessoal que inclua a diversidade cultural, social, emocional, intelectual e espiritual das crianças. Boaventura de Souza Santos (2004) nos remete a expressão de “cosmopolitismo infantil” que representa a possibilidade de dar voz e vez às crianças. Essas crianças quando permitido ouvi-las torna nosso olhar mais luxuoso.

Mas, até que ponto falar de um significado para a infância tem importância para a autoformação dos educadores da infância. Por que resgatar a própria infância dos futuros educadores, num movimento de consciência dialógica entre quem sou e como foi minha infância? Nesse mergulho, emerge um labirinto dos sonhos, vontades, desejos reprimidos que revelam e enfrentam um mundo cujos sentidos muitas vezes não fazem sentido. Tem que teorizar, dialogar, incluir conscientemente em nossas vidas e transcender.

Nesse contexto, busco dialogar com a “autoformação, que é um componente da formação considerado como um processo tripolar, pilotado por três princípios: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p. 1) num movimento integral. Assim, o formador precisa considerar a existencialidade no processo de autoformação em uma grande rede cujos aspectos cognitivos, experienciais, práticos, simbólicos, transcendentais e espirituais se interligam em todos os níveis de realidade, compondo uma sinfonia integral. Para Wilber (2007<sup>a</sup>, p. 10), “uma visão integral”

(...) procura levar em conta a matéria, o corpo, a mente, a alma e o espírito, assim como aparecem no ser, na cultura e na natureza. É uma visão que procura ser abrangente, equilibrada e completa. Portanto, é uma visão que abarca a ciência, a arte, e a moral; que inclui disciplinas como a física, a espiritualidade, a biologia, a estética, a sociologia e a oração contemplativa; que se apresenta na forma de uma política integral, uma medicina integral, uma economia integral, uma espiritualidade integral e **uma formação de educadores integral** (grifo nosso).

A autoformação, enquanto dimensão constitutiva do ser-sendo educador transdisciplinar, produz um sentido coerente ao longo de toda a vida, por meio das múltiplas interações com o outro e que o liga ao seu contexto. Essas múltiplas interações estão presentes também nas dimensões **existencial, experimental e didática** que compõem a vida do formador transdisciplinar como uma ação reflexiva para a construção do autoconhecimento, conforme afirma Clénet (2006, p. 5):

(...) dimensões existencial, experiencial e didática são fontes de aprendizagem complementares que articulam as necessidades e situações. A autoformação não é uma prática educativa, porque não é uma ação do formador. É definida como uma ação reflexiva sobre o tema da sua formação em uma abordagem abrangente para construir autoconhecimento e desenvolvimento. (CLÉNET, 2006, p. 5)<sup>5</sup>.

Nessa direção elucidamos que na busca pelo lugar ocupado pela infância nas memórias dos futuros educadores se revela um lugar onde a imagem da criança se esconde. A criança mais do que ninguém conhece seus esconderijos. Não são simplesmente esconderijos o que ela governa no seu admirável mundo de fantasia e faz-de-conta, mas cavernas de sentido onde ela é a guardiã dos nomes que permitem dar vida à matéria. Neste processo a memória traz sorrisos e lágrimas que precisam ser socializados, discutidos e integrados. A maioria dos participantes lembraram de seus esconderijos e dos motivos que eles foram criados, como revelam os depoimentos a seguir:

“Eu ficava numa parte alta do guarda roupas, quando os meus pais brigavam. Eu nem respirava”.

“Quando eu fazia coisas erradas, eu me escondia lá, para não apanhar”.

“Eu ficava debaixo de uma mesa venha num quarto escuro lá de casa e só ficava ouvindo os meus irmãos m chamarem. Eu não respondia”.

“Era o meu segredo. Lá tinha alguns pertences e brinquedos. Às vezes, guardava lá comida para prevenir. Não sei exatamente o que, mas guardava”.

---

<sup>5</sup> (...)dimensions existentielle, expérientielle et didactique, sources d'apprentissages qui se complètent et s'articulent en fonction des besoins et des situations. L'autoformation n'est pas une pratique pédagogique parce que ce n'est pas une action du formateur. Elle se définit comme une démarche réflexive, une action du sujet sur sa formation, dans une approche globale de construction de soi et de développement des connaissances.(CLÉNET, 2006, p.5)

O convite aos futuros educadores a resolver suas infâncias representa para nós essa chance de procurar, nos labirintos soterrados por suas memórias, aqueles sentidos de suas existências que ficaram obscurecidos, de alguma forma, por um passado de repressão e violência. Dos depoimentos foram retiradas várias palavras que representavam seus medos e violência: “surras, brigas, palavrões, xingamentos, vara para bater, chinelo do meu pai, alcoolismo, pobreza, fome, falta de comida”, entre outras. Nesse caminho trilhado as histórias e as chaves de compreensão deram sentido às experiências revividas. Muitas reinterpretações foram feitas e desejadas. Um alívio aos corações aprisionados.

Esses significados da infância nos revelaram o porquê desses desencontros da infância de nossas lembranças com a infância das nossas experiências. Desencontros que podem nos indicar pistas da negação ou da afirmação das dicotomias que ora fragmentam, ora universalizam significados para a infância.

Buscamos, nesses esconderijos, o quanto a infância pode ser instituinte na prática de autoformação dos educadores de infância. O discurso científico acostumou-nos a um falar e a uma prática em torno do educador que, muitas vezes, nega ou põe em dúvida a participação do acervo imaginário construído por ele ao longo de sua autoformação. Neste sentido, cada acadêmico trouxe fotografias da infância que marcaram e influenciaram sua escolha na profissão:

“Por gostar de brincar, de fantasiar, de alegria, tenho certeza que meu lugar é a educação infantil. Esses são indícios de que serei uma professora da educação infantil. Vou me realizar neste ambiente em que o faz-de-conta, as descobertas, os sonhos poderão ser verdadeiros. Acho que voltarei a ser criança de novo.”

“Nessa foto estou dando aulas para as minhas bonecas. Colocando-as em filhas e sentadas umas atrás das outras. Aí eu tenho uns seis anos, mais ou menos.”

“Sempre fiquei brincando com minhas irmãs que eram mais velhas e que me colocavam como aluna. Eu queria ser a professora. Elas nunca deixavam”.

“Muitas vezes, eu organizava o meu quarto como se fosse uma escola e tratava as minhas amigas e bonecas como alunas.”

“Eu, não lembro de ser professor. Mas eu mandava na turma de amigos e definia o que eles iriam fazer nas brincadeiras. Acho que eu era muito autoritário, pois eles tinham que me obedecer se não eu os tirava das brincadeiras.”

Pouco sentido se dá às memórias dos futuros educadores a partir das figurações de suas infâncias e das construções imagéticas que compõem sua visão da prática pedagógica ao longo de sua formação. Estamos nos referindo às composições que abordam suas percepções sobre sentimentos, desejos, valores e intuições enfim, de modos e códigos culturais construídos e vividos por eles que interferem em suas interpretações de mundo e na própria história de vida. Os depoimentos mencionados revelam um jeito de ser como educador que precisa ser teorizada e pensada.

Desse modo, a buscar, nas histórias de vida dos futuros educadores de infância, os lugares habitados pela infância e que podem ter impregnado suas formas de pensar e agir no contexto de suas práticas educativas procuramos identificar alguns dos possíveis significados da infância. Queríamos ir mais adiante, nos perguntando: O que há de diferente nos modos de ser da infância que nos impulsiona a investigá-la? Seria sua pluralidade de sentidos? Que tipo de relação vivemos com a infância? Que tipo de diálogo estabelecemos com ela? Que rastros de infâncias marcaram as nossas vidas? Percebemos que entre os futuros educadores que alguns apagaram de suas memórias o que a escola despertou em sua infância. Como é possível perceber no relato a seguir:

“Não me lembro de nada de minha infância. Não tem significado para mim., isso. Não vejo sentido resgatar a minha infância. Já trabalho com as crianças. Auxiliando numa escola”

“Acho que não me lembro de nada. O resgate da infância não é fácil, pois a não tive infância. Sempre trabalhei ajudando em casa. Tinha várias tarefas de casa para fazer”.

Sem julgamentos precipitados, podemos dizer que esse esquecimento foi o que nos exigiram para nos tornarmos educadores e adquirirmos um saber sobre o ensino e o processo de escolarização no sentido de os desenvolvermos dentro de critérios racionais e objetivos, almejando, de um lado, dominarmos o conhecimento a ser transmitido aos nossos alunos e, de outro, sermos justos e imparciais no julgamento de seus atos, e, sobretudo, na mudança de comportamento que deles esperamos. (PAGNI, 2005, p. 31).

Para Pagni (2005) é fundamental conhecer a forma como os futuros educadores se relacionavam com suas histórias de vida e qual a importância que eles atribuíram a essas memórias, já que acreditamos que esse movimento de rememoração-construção, de idas e vindas, que conjugam presente e passado, se refletem no desejo e na realização da ideia de futuros possíveis que se encontram adormecidos dentro desses educadores.

Acreditamos na necessidade de resolver esse terreno chamado memória, de encontrar nele os “sonhos de criança” escondidos, interrompidos e bem sucedidos dos futuros educadores, e mesmo, os futuros possíveis que eles não conseguiram “dizer” sozinhos; O que revelou uma consciência das práticas nos estágios vivenciados, como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

“Depois que tivemos essa prática aqui na aula de didática, pude perceber que alguns pontos eu preciso melhorar enquanto educadora de crianças. Um desses se refere a minha dificuldade em contar histórias. Não lembro de alguém contando-as para mim”.

“Eu já tenho um prazer imenso em contar histórias, pois na minha infância a minha avó ficava nos encantando com suas histórias de “copo de leite” e os contos de fadas. Hoje acho que vou me aperfeiçoar nisso, quero encantar as crianças como fui encantada”.

“Nunca tinha pensado na minha infância, e pensado na possibilidade de entender o que fizeram de minha infância e agora, decidir o que vou fazer para resgatá-la. Uma das possibilidades seria eu trabalhar na educação infantil e fazer tudo de bom para os meus pequenos, proporcionar-lhes alegrias, sonhos, fantasias, brincadeiras..”

Nesse movimento vivido na pesquisa e na disciplina de didática podemos afirmar que as estruturas curriculares dos cursos de formação dos educadores da infância não deixam a experiência humana ser valorizada, o que leva à impossibilidade de sua anunciada universalização. Neste contexto questionamos quem é o formador dos educadores de infância? Como é que podemos produzir uma autoformação significativa consistente, ao longo da vida por meio das múltiplas interações marcadas por desencontros e encontros que nos ligam ao nosso contexto existencial?

Os desencontros e os encontros que surgiram com as memórias de infâncias dos futuros educadores, trouxeram-nos a possibilidade de conhecer, por meio das histórias de vida narradas a estreita relação que guardaram as diferentes histórias da infância da humanidade e as coincidentes histórias da infância em seus cotidianos. Também abriram diálogos para o questionamento do lugar da infância e das histórias de vida no contexto de suas práticas autoformativas e educativas. Sem perder de vista a ideia de identificar alguns dos possíveis significados da infância na sociedade contemporânea, queremos ir mais adiante, nos perguntando: Quem são as crianças com quem nos deparamos todos os dias ao nos olharmos no espelho? Essa foi uma das práticas transpessoais utilizadas na pesquisa que revelaram tesouros ainda não evidenciados pelos participantes e que puderem ser sistematizados por nós:

“Nessa técnica, pude perceber o quanto foi difícil para mim, me reconhecer e reconhecer a minha infância. Em alguns dias, nem consegui ver nada, pensar em nada. Era um vazio que tomou conta de mim. Aos poucos, fui percebendo a clareza de meus pensamentos, de meus sonhos e desejos”.

“Quando me olhei no espelho, vi uma criança recolhida ou encolhida dentro de mim e que precisava ser acordada. Tinha dentro de mim, um potencial criativo, imaginativo potente e que me ajudaria a me tornar uma educadora encantadora de crianças. Acredito que mudei muito.”

“Às vezes, é difícil. Olhamos muitas as nossas falhas e dificuldades. Parece ser mais fácil assim... e aos poucos, fui percebendo meu próprio potencial. Acreditar que sou capaz de fazer a diferença na educação infância. Essa descoberta foi a melhor!!!”

Diante dos achados e descobertas da pesquisa, podemos afirmar que o formador precisa considerar a existencialidade no processo de formação numa grande cadeia em que aspectos cognitivo, experienciais, prático, simbólico, transcendental e espiritual se integram em todos os níveis de realidade na busca da transcendência. E, assim, é fundamental pensar o currículo como expressão da vida, o que significa dizer que as diferentes experiências, vivências e nível de consciência são importantes para a produção do conhecimento e para as interrelações estabelecidas no interior da própria instituição formativa. No currículo tudo necessita estar interrelacionado, recursivamente interconectado, em processo de transformação mediante diálogos que se transformam e se reinventam.

Assim, reinventar a aventura da formação é o desafio. Mas, para isso é necessário levar em consideração os aspectos humanos, uma vez que esse momento de formação pode representar uma experiência fundamental na formação dos educadores de infância. Ao privilegiar os aspectos humanos, sem negar os culturais, epistemológicos, sociais e individuais da formação podemos ressaltar que estes são potenciadores de sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que a ação, a investigação e a formação estão presentes.

Para tal foi incluído na disciplina de Didática textos sobre a autoformação, transdisciplinaridade, de modo a ampliar a consciência na busca do cuidado de si e no sentido da profissão. A partir desta perspectiva foi possível despertar a consciência interior, uma maneira de interligar pensamentos, aspectos humanos, como intuição, desejos, sonhos, atos ações nas reflexões dos sentimentos, expressões nas situações do nosso cotidiano numa nova esperança em meio a tanta confusão e caos acordar para a autotransformação. Este despertar de consciência grupal começa a tomar forma, pelas ações, pensamentos e palavras de cada um de nós. Cada pensamento, palavra, ou ação expressado por uma pessoa afeta toda a espécie humana. Não somos indivíduos isolados.

Todos estamos interconectados em uma enorme rede de consciência. Cada indivíduo projeta um efeito sobre essa rede; sobre esse a Inteira do Ser. O despertar das consciências é a de uma nova alvorada. Traz a esperança de um novo começo, de um novo ciclo. Estudando o tema transdisciplinaridade, foi possível despertar a autoformação, o autoconhecimento e a autotransformação dos futuros educadores e dos outros e nas relações interpessoais e cósmica estabelecidas.

Numa visão transdisciplinar, a memória passa a ser vista como um conceito em movimento, não podendo ser apreendida por uma definição estanque e única, portanto, percebida como um conceito polissêmico em que a pluralidade é a forma e a singularidade, seu conteúdo. Gondar (2005) nos lembra que não existem memórias fora do contexto afetivo.

De todas as experiências que vivemos no aqui e no agora, selecionamos, como impressões ou lembranças, aquelas que nos afetam em um campo de relações. Todavia o que nos afeta é o que rompe com a mesmice que vivemos; a mesmidade não nos impressiona ou nos marca. O que nos afeta é antes um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular.

Nesse sentido, a memória faz parte de um processo, um campo onde se atravessam diferentes forças como histórias, sentimentos, elementos sociais e culturais forjados numa temporalidade imprecisa, criadora de novos caminhos, novos contornos, marcas que nos



significam, traçados chamados de memória, que não excluem representações coletivas, mas que incluem a possibilidade de invenção, criação de novas perspectivas, novas significações. Essas forças aparecem com mais intensidade na linguagem. É no nosso discurso, no nosso falar, que nossas histórias e nossos sentimentos nos revelam.

Desta forma, a infância não é nem alheia nem alienante a esse campo, pois nasce como elemento estruturante da narrativa, espaço de expressão da ideologia. E, nessa condição de elemento estruturante, a infância inaugura uma história transformada em memória, através da linguagem.

Na concepção de Josso (2004) a imagem do educador como alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (Jorge Larrosa)

Josso (2004) nos apresenta os motivos pelos quais as histórias de vida podem se tornar um excelente instrumento na formação, tendo como perspectiva “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (p. 58). Uma viagem empreendida pelo próprio sujeito, ao longo da qual vai se conhecendo como viajante, tomando consciência dos itinerários escolhidos, dos encontros e desencontros, das parcerias durante a viagem, das marcas deixadas pelo caminho, das aprendizagens, lacunas. Viagem e viajante que aos poucos vão se cruzando e se reconhecendo como sendo um só.

Podemos considerar, então que os fragmentos da sua própria história de vida se entrecruzam com as reflexões teóricas e metodológicas da abordagem autobiográfica o que pode influenciar diretamente na formação das futuras educadoras de infância.

Para Josso (2004), formar-se é “integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros” (p. 39), sendo estes: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico. Registros colocados em evidência a partir da construção, pelo sujeito, da narrativa de sua história de vida, uma vez que tal construção se constitui como um recurso importante para evocar as “recordações-referências”; recordações que contam o que se aprendeu com a própria vida. Em outras palavras, é narrar para si à própria história: “a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (p. 45).

É um aprender com a própria experiência e vivência. Com isto, é possível ao próprio sujeito questionar-se acerca das suas escolhas, dinâmicas, saberes, faltas, enfim, pensar sobre

a sua própria existencialidade, ou seja, por que quero ser educadora de infância? . Um embate entre o passado e futuro para questionar o presente, afinal, como e por que me tornei o que sou hoje? Uma vez que descreve os processos que afetam nossa identidade e nossa subjetividade, pode constituir-se em um caminho para que o “sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação” (JOSSO, 2004, p. 41), portanto, um suporte para possíveis transformações.

A formação é sempre experiencial, do contrário não é formação, pois implica num trabalho reflexivo sobre o que se passou, como foi observado, percebido e sentido pelo sujeito, articulando aqui atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação. Daí a formação ser compreendida como “a procura de uma arte de viver em ligação e partilha”, que se desenvolve em torno de quatro eixos: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou do “real” e a busca de sentido. Por meio da abordagem das histórias de vida é possível ao sujeito tomar consciência destes eixos, que estruturam a formação da sua existencialidade, na busca de uma “sabedoria de vida”:

A busca de uma sabedoria de vida consiste, pois em tentar a integração das quatro buscas, subordinando-as a uma presença empática consigo e com o mundo, e a uma presença consciente da complexidade das causas e das condições que fundamentam uma arte de viver, associada a um sentimento de integridade e de autenticidade que permitem sentir a vida como um desafio que tem valor, em outras palavras, uma vida que vale a pena ser vivida (JOSSO, 2004, p. 103-104).

Caminhar para si não significa caminhar sozinho, dessa forma, o papel do formador neste processo é fundamental. Segundo Josso (2004), ele assume diferentes “figuras antropológicas” (p. 160): o de amador, ancião, balseiro e animador, tendo como função conduzir alguém até si mesmo. Para tanto, é imprescindível que este tenha feito sua própria experiência de “caminhar para si”, para que então possa alimentar e instigar o grupo a encontrar o seu próprio caminho, bem como colocar-se ele próprio na posição de aprendiz. Tarefa nada fácil numa sociedade onde predomina uma educação que tem como marca a idéia de que, neste processo, apenas o aluno se forma, sendo o professor alguém detentor do saber e que deve despejá-lo em um outro recipiente passivo. Esta é uma dificuldade não apenas para o formador, mas também para o grupo, que muitas vezes espera tal depósito.

Outro desafio no trabalho com esta abordagem é o de socializar aspectos de nossa vida interior. O que socializar, como socializar, como os outros irão interpretar, o que vão pensar etc., constituem-se em preocupações do narrador. Além disso, a própria narrativa coloca-se

como um outro desafio, uma vez que, para evidenciar sua singularidade, seu autor precisa romper com as formas padronizadas de pensar e escrever, criando desta forma, espaço de liberdade para se expressar. Assim, para Josso (2004, p. 231) trabalhar com esta metodologia de histórias de vida requer de cada um o aprendizado de desaprender.

Podemos considerar que as histórias de vida tocam as fronteiras do racional e do imaginário; uma vez que leva “o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo” (JOSSO, 2004, p. 263). Dimensões estas esquecidas num mundo globalizado, que tem exigido uma educação e uma formação cada vez mais aligeirada, mercantilizada, marcada pelo supérfluo e pela aparência. Assim, voltar-se para si, formar-se, na concepção defendida nesta obra, significa uma ruptura com estes modelos de educação e de formação. Significa redescobrir essas dimensões esquecidas, acreditando que elas ainda estão vivas dentro de nós, sendo, portanto, mola propulsora para que possamos nos colocar numa relação renovada conosco.

Mas como nos encontrar a nós mesmos, educadoras de infância? Como o educador pode se conhecer? Josso (2004) nos apresenta um caminho possível quando diz que é preciso repensar as práticas de formação continuada que acontecem no interior das instituições formativas, afinal: é possível o uso da metodologia das histórias de vida num espaço onde muitas vezes a formação é imposta, sem que haja abertura e disponibilidade por parte de alguns educadores? Como equacionar aí os tempos cronológicos, institucionalmente definidos, com os tempos internos, para que haja a apropriação pelo sujeito de sua própria história?

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Fica aqui então um convite a todos aqueles que, sem desconsiderar a importância das dimensões técnicas e tecnológicas da formação, buscam resgatar no humano aquilo que lhe é peculiar, a sua humanidade. Nessa mesma direção, a imagem da criança como potência, da infância que institui, é a imagem da experiência, da linguagem como um exemplo da experiência vivida. Elas não representam apenas um sentido físico, um sentido material para aquilo que pretendem designar. Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, qualidades boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está impregnada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Ao viajar nas memórias de sua infância das futuras educadoras é buscar a recuperação do mundo da cultura de seus pais; e nesse caminho, nessa viagem no tempo, refletir sobre os modos de ver da criança, sua sensibilidade e seus valores, estética e historicamente.

As críticas feitas à formação clássica decorrem geralmente do fato desta se constituir em pedagogias que não conseguem ativar todos os aspectos humanos e não são operacionalizadas na perspectiva da complexidade. Os processos formativos clássicos geralmente não dispõem de vivências articuladas entre teoria e prática, e nem se orientam para a compreensão da complexidade humana, mas sim para a compartimentalização dos saberes.

A complexidade tem nos levado a buscar saídas para uma existencialidade pautada em novos valores e modos de pensar, agir e ser, pois os momentos vivenciados de incertezas, dúvidas, avanços tecnológicos e globalização vêm exigindo outro olhar sobre si e sobre a própria vida. O que percebemos, é que o mundo vem se transformando a partir de questionamentos e desdobramentos do pensamento moderno e pós-moderno, consolidados nas visões de mundo atuais. É com base nesta ótica, que nos propomos a abordar a autoformação, como eixo paradigmático por valorizar os aspectos humanos da existencialidade do ser, o que se aproxima da definição apresentada por Galvani (2002) quando diz que “a autoformação expressa a aptidão pessoal e busca de sentido que articula diversas fontes de formação: a existência, a experiência, a prática e os conhecimentos disponíveis no ambiente social (GALVANI, apud MEUR, 2002, p. 97)<sup>6</sup>

Entender que modo buscar a autoformação indica um ressignificar do seu ser, uma construção da autonomia que emerge como uma propriedade auto-organizativa. A autoformação é um eixo hoje reconhecido como central na formação do homem-educador. Para continuarmos o aprofundamento no debate sobre a autoformação do homem-educador é necessário um diálogo reflexivo sobre os conceitos de “formação” e de “autoformação” e neste sentido, é preciso dizer que o respeito pela disciplina e à lógica da tolerância e do diálogo se mostram coerentes na visão transdisciplinar.

### REFERÊNCIAS

GALVANI, Pascal. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** In: Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2002.

GONDAR, Jô.: **Quatro Proposições sobre Memória Social**, in: GONDAR, Jô; DODEBEI,

---

<sup>6</sup> L'autoformation exprime l'action de mise en forme et de mise en sens personnel qui articule différentes sources de formation : l'existence, l'expérience et la pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social (GALVANI, apud MEUR, 2002, p. 97)

Vera. O que é memória social, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

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