

Memória e Formação Docente

Agra do Ó, Alarcon.

Departamento de História e Geografia

Universidade Federal de Campina Grande

A origem do presente texto está na realização de atividades junto à Licenciatura em História do CH da UFCG, acerca das questões da memória e de seu impacto na formação docente. O nosso objetivo era o de criar condições para que os nossos futuros professores se colocassem em perspectiva em relação ao exercício da docência na educação histórica, a partir de uma reflexão acerca de sua história pessoal.

A nossa pretensão inicial consistia em problematizar a memória do exercício profissional dos nossos alunos na educação histórica. Isso logo foi redimensionado, tendo em vista que poucos de nossos alunos já possuíam experiência docente. Optamos, então, por enfatizar a memória acerca da experiência de nossos alunos como ex-discentes da disciplina História na escola básica. Afinal, ao chegar na universidade, o indivíduo terá passado por vários anos de escolarização, nos quais certamente foi aluno de história – e, mais certamente ainda, essa experiência lhe marcou de alguma forma.

Na construção dos argumentos que sustentariam esse deslocamento do ângulo da atividade, procuramos ter em mente a idéia trabalhada, entre outros, por Thomas Popkewitz, para quem o currículo é *um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível*, no qual estão inscritas não apenas informações sobre isso ou aquilo, mas principalmente *formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”*. (1994: 174)

Popkewitz nos fez pensar que a experiência de cada um de nós, como alunos de história na escola básica, teria de alguma forma nos constituídos como sujeitos de uma certa relação com a memória e com a experiência do tempo. E, por conseguinte, que talvez essas referências pudessem vir a ser recuperadas, voluntariamente ou não, quando do nosso efetivo exercício da docência.

A nossa “aposta” foi a de que poderíamos aprofundar nosso compromisso com a educação histórica e a qualidade da formação dos nossos futuros docentes a partir da construção de um espaço em que pudessemos construir, numa paráfrase de Selva G. Fonseca (1997: 14), uma reflexão sobre os *múltiplos caminhos, práticas e opções* que vivemos ao longo de nossa vida escolar, especificamente nas aulas de história.

Aprendemos, no nosso exercício, a ver em eventos banais, perdidos nos desvãos da memória, pequenos e grandes mecanismos de significação e subjetivação. A escola nos apareceu

como uma trama de pequenos e grandes gestos que provocam efeitos em nós e no mundo, e nas formas como sentimos e intervimos no mundo. Ela produz códigos, ou deixa-os passar, ou cria-lhes obstáculos. Ela é uma grande instância legitimadora, que nos ensina a ser algo, e a cobrar do real que ele seja desta ou daquela maneira.

Mediante tais “descobertas”, educamos nossa sensibilidade para que seja cada vez mais “normal” na nossa inserção na escola a postura de estranhamento, de dúvida, de inquietação, de insatisfação com o óbvio e com o repetitivo. Aquilo que vivíamos “naturalmente” passa a ter outros sentidos, a ter uma outra densidade, antes sequer imaginada, ou apenas intuída muito vagamente. Descobrimos, entre sustos e encantamentos, que vivemos maravilhas de instante – e nos quedamos a pensá-las, alargando seus sentidos e ampliando nossa capacidade de entender e de problematizar o mundo em que vivemos. (Vasconcelos, 2000)

Falamos, pois, o tempo inteiro, de identidades, de subjetividades. É isso, enfim, que importa: o efeito das práticas sociais na construção daquilo que somos. Ou, para dizer melhor, daquilo que vamos aprendendo a ser, e das formas pelas quais nossa experiência histórica singular se vale para codificar as nossas experimentações. O campo da memória é também o campo da articulação daquilo que em cada um de nós, ao mesmo tempo, é múltiplo e uno, é óbvio e ambíguo, é linear e rizomático. (Jesus, 2000: 33-34)

O trabalho com a memória da educação, enfim, tem o caráter de, entre outras coisas, criar possibilidades de edificação de uma relação respeitosa para com nós mesmos e para com nossos “outros”. Isso se dá na medida em que, ao lembrarmos, resignificamos o vivido, e a nós mesmos – afinal, a lembrança não é simples rememoração, mas exercício de si, edificação de novas relações com o vivido e com a possibilidade mesma de retomá-lo. (Vasconcelos, 2000)

Os educadores que trabalham com tais questões retomam com frequência idéias de Walter Benjamin, para quem a narrativa não é apenas uma expressão do passado, mas é fundamentalmente a integração de algo à vida de quem narra, a transformação de um registro em experiência passível de ser comunicada a outrem. Narrador e ouvinte (ou leitor) se impregnam do narrado, transformam-se, constroem-se diferentemente, ao sabor das intensidades dos encontros. (Catani et alii, 2000; Jesus, 2000: 21-23; 40)

Não se imaginou, na nossa atividade, que o sujeito que lembra – e que relata sua lembrança – esteja aí se mostrando na sua verdade mais íntima e essencial. O que nos motivou pensar o vivido foi a crença no poder que o gesto de recontar a experiência tem de nos deslocar em relação ao que vivemos, e ao que estamos vivendo no momento da reflexão. Ao estabelecermos nossa narrativa estamos ao mesmo tempo demarcando mais uma vez, e não pela primeira ou última vez, as formas da nossa história, e indicando os contornos singulares da nossa inserção histórica presente. A narrativa, acreditamos, não ilumina apenas uma trajetória irrepitível e dada como tal desde sempre.

Ela estabelece uma forma para uma trajetória específica, e pela sua existência mesma (pela materialidade do discurso) nos dá uma possibilidade de investigação acerca dos modos pelos quais, em certos contextos, e em relação a certas questões, é construída a memória. (Jesus, 2000: 27)

Na medida em que formamos um grupo heterogêneo, e aceitamos expor nossas narrativas e discuti-las no ambiente criado pela nossa disposição em partilhar saberes e vivências, recusamos o estranhamento autoritário que por vezes nos faz *desconhecer o diferente ou até mesmo eliminá-lo*. Falamos uns para os outros, interrogamos uns aos outros, interferimos uns no dizer-fazer dos outros, porque acreditamos que a nossa diversidade e a singularidade de cada uma de nossas inserções não deveriam servir de alicerce para afastamentos – mas, sim, deveria servir de cimento ético para a construção coletiva do nosso “ser docente”. (Vasconcelos, 2000: 09)

A abertura para o outro, no sentido de que todos puderam ser escutados e lidos, e no sentido de que ninguém se mostrou refratário às “leituras” que foram sendo propostas enquanto os textos eram construídos, foi um compromisso, enfim, ético. Um compromisso com o desejo de uma subjetividade docente fundada não no individualismo, mas na abertura para os afetos, para os contatos, para os diálogos que nos tornam mais próximos e mais cúmplices. E menos padronizados, menos desprovidos de caráter. (Vasconcelos, 2000)

Razões políticas informam o exercício aqui descrito:

Nesse tempo de neoliberalismo, em que o amanhã é apresentado como mera repetição do presente; em que se observa, por parte de muitos, uma naturalização do sistema instituído, gerando uma enorme dificuldade de se imaginar um futuro diferente, capaz de consolidar uma ordem social mais justa e includente, revisitar o passado se torna algo particularmente instigante e necessário. (Vasconcelos, 2000: 10)

Uma série de outras histórias foi assim contada, ou pelo menos anunciada. Histórias de experiências miúdas, nem sempre agradáveis, todas à sua maneira marcantes. Histórias que atravessam e ultrapassam registros mais ampliados, mas que deles não se afastam a não ser por uma questão de ângulo. Histórias que se articulam em dimensões variadas: lembramos de inclusões e de exclusões, de políticas de gênero, de questões ligadas ao modo como nossa sociedade organiza as pessoas por idade, por cor, por extração social, por crença religiosa etc. É importante ressaltar, no entanto, que não lembramos do passado em bloco, sem gradações ou hierarquias. A memória se coloca em cena a partir de uma questão do presente, a qual organiza os materiais dispersos no corpo. Lembrar e imaginar são dois movimentos sincrônicos, e a cada pergunta que nos for feita responderemos com os materiais que a ela correspondam, dos tantos de que dispomos. A razão da lembrança é sua intensidade, é a mobilização de afetos que ela permite, ou não. (Abramowicz, 2000; Jesus, 2000: 24; Passos, 2000; Vasconcelos, 2000: 12)

Idéias capturadas em Michel de Certeau e em Henri Bergson nos ajudaram a entender que a operação da memória permite ao sujeito fazer-se em relação ao seu presente e em relação ao seu passado. Lembrar dá ao sujeito um lugar, indica-lhe formas para o seu ser, compõe para ela um mecanismo de identificação. Isso se dá quando lembramos continuamente – e sem nos apercebermos disso – dos sentidos cristalizados que possuem gestos banais do nosso cotidiano. Sabemos nosso nome, em que lugar moramos, como fazer isso ou aquilo, e as formas como repetimos cada ação dessas ao longo da vida informam a todos, e a nós mesmos, quem somos, e a que “mundo” pertencemos. Isso se dá, também, quando a memória é para nós algo mais denso, algo mais ligado aos registros daquelas experiências que já nos acostumamos a guardar e a recuperar quando, num movimento de mais longo alcance, nos voltamos para a demarcação explícita da forma e do sentido de nossa subjetividade e de nossa inserção histórica singular. (Passos, 2000: 101-102)

Assim, entendemos que não apenas quando lembramos de forma prática e operativa o que nos faz ser o que somos, mas também quando lembramos “automaticamente” de nossa vivência, em ambos os casos o nosso fazer cotidiano é marcado pelo que nossa memória nos indica como tendo sido o vivido. Ao termos à mente uma lembrança, isso produz efeitos de sentido, indica possibilidades e limites para uma ação que está por se desenrolar. Lembrar é praticar uma certa relação consigo, mas é para além disso um movimento que constrói pistas para a produção de novos gestos, de novos hábitos, para a pronúncia de novos discursos, para outros modos de estar no mundo. Talvez possamos então pensar que a memória se torna um saber justamente quando é experienciada como uma prática de problematização da experiência, no sentido de que quem lembra não apenas retoma algo vivido e o re-avalia, mas também porque esse sujeito está aí implicado, em maior ou menor grau, num gesto de re-fundação do seu ser presente. (Passos, 2000: 102; 106)

O gesto aqui praticado evidencia, de uma certa maneira, uma das dimensões teórico-metodológicas (e mesmo éticas) que o saber da história vem procurando incorporar no seu fazer-se, e não de hoje. Trata-se da consideração da idéia de que pensamos a experiência dos sujeitos sociais no tempo a partir de questões colocadas pela experiência presente, e isso nos permite não somente entender o vivido de forma ampla, como também adensa o nosso próprio entendimento do que seja, enfim, o nosso tempo presente. Ao fim e ao cabo de uma atividade como esta que aqui relatamos, a lição aprendida com mais profundidade é a de que a história não é uma experiência linear e monotemática, mas *uma sucessão de bifurcações, na maioria das vezes múltiplas*, na qual cada gesto implicou numa imobilidade, cada pronúncia se fez em meio à instauração de algum silêncio – o que nos faz pensar sobre os efeitos concretos e irrecuperáveis de nossas ações no tempo atual. Cada narrativa tem seu tempo, seu compromisso singular com a cronologia: elas não são meras coleções de informações, mas são um movimento vivo de consideração daquilo que vai sendo

impresso no sujeito e dos movimentos pelos quais tais marcas vão sendo, ao longo do tempo, continuamente retomadas e re-significadas. (Jesus; 2000: 22-23; Vasconcelos, 2000: 10)

Talvez seja importante ressaltar que ao contrário de inúmeros outros textos, optamos por desconfiar da idéia de “resgate” da memória. Ela, apesar dos refinamentos conceituais de não poucos autores, nos pareceu excessivamente presa à concepção de que a memória está depositada em algum local, pronta para ser pinçada quando isso se fizer oportuno ou necessário. Na medida em que estamos o tempo inteiro, aqui, pensando a possibilidade de entendermos a memória como uma construção de sentidos para registros que nos são comuns num estágio talvez anterior à linguagem, não nos pareceu lógico falarmos em resgate – mas sim em produção. A memória, para efeito do trabalho aqui relatado, não foi pensada como algo que antecede à sua narrativa, mas como algo tornado possível justamente pela “exigência” da narrativa. A memória, Benjamim nos permite pensar, é um mundo saturado de *agoras* incontáveis, não é um quarto empoeirado do qual retiramos, de vez em quando, objetos já prontos e acabados, signos cristalizados de um passado definido para todo o sempre. (Passos, 2000)

Pensar tais questões se mostrou extremamente necessário quando nos dedicamos a “trabalhar” com as narrativas estabelecidas pelos alunos. Foi-nos posta a necessidade, então, de uma reflexão acerca da dinâmica relação – que, tal como uma tensão, atravessa os discursos dos narradores – entre as informações apresentadas e as formas de representação pelas quais elas se dão. Ora, se entendermos, como tentamos fazer, que o real se faz enquanto tal quando elaborado na e pela linguagem, não faremos nenhuma distinção entre o dado e seu relato. O relato é o dado, na medida em que o que houve se deu à nossa compreensão através de sua expressão num certo discurso. No entanto, é interessante observar como, nas narrativas, os sujeitos parecem em certa medida compreender que há uma tensão entre duas formas de percepção da memória: por uma, lembramos e em seguida significamos; por outra, só lembramos o que já anteriormente significamos como digno de ser lembrado.

Não podemos esquecer, é importante frisar, que nossos alunos eram concluintes de um Curso de História, ou seja, são pessoas que dedicaram alguns anos a pensar as relações entre passado e presente, entre memória e história, entre narrativa e acontecimento etc. Esses saberes impressionam nossas formas de entender o mundo e a nós mesmos: nosso lugar no mundo indica as formas pelas quais podemos ou não podemos lembrar. (Passos, 2000: 111)

Mas, dizíamos, os alunos, nas suas narrativas, relatam o vivido em meio à atualização de sistemas simbólicos (ou seja, de representação), os quais precisamos entender. Aliás, o que parece estar em jogo numa análise como a que se coloca aqui é justamente isso: como a lembrança é operada nesse grupo em especial? O que singulariza sua forma de lembrar? Que efeitos de discurso

e de sentido estão aí praticados? A que encaixes a memória acionada se presta, na construção de si e do seu momento de ação?

Investigar a memória, enfim, nos faz perceber que a nossa relação com o tempo não precisa ser nem de saudosismo nem de desespero. Nós re-elaboramos continuamente aquilo que vivemos, e a partir daí construímos incessantemente referências para aquilo que vamos enfrentando a cada dia, a cada noite. Aprendemos assim a considerar com cuidado o papel que as nossas ações e as nossas representações assumem no cenário cotidiano de nossa historicidade singular. Perdemos uma inocência que só nos embotava os sentidos, e ganhamos em troca uma maturidade e uma serenidade até então insuspeitadas. Não vamos em busca de um passado que apenas nos explique, mas, ao contrário, exercitamos o mistério da reinvenção contínua de nossa experiência e de nós mesmos, explicitando aquilo que marcamos no mundo e aquilo que nos marcou no tempo. (Vasconcelos, 2000: 10-11)

Se pensarmos mais especificamente no tipo de memória que foi acionada na nossa atividade, perceberemos sem muita dificuldade o caráter produtivo do deslocamento de si que o ato de rememorar promove. Ora, chamados a pensar acerca das experiências que construímos quando alunos de história da escola básica, vamos retomando hábitos perdidos, vamos nos permitindo um entendimento diferente – talvez mais denso, talvez mais maduro – daquilo que fazíamos e daquilo que deixávamos que fosse feito conosco. Ou daquilo que não fazíamos e daquilo que não deixávamos que fizessem conosco. Ou, ainda, daquilo que desejávamos fazer e que fosse feito conosco – e não podíamos, não conseguíamos. Em síntese, praticamos uma desnaturalização de estereótipos, dos tantos que nos enredam nos modelos explicativos do senso comum (como, por exemplo, a vocação docente, o necessário caráter feminino da docência, a autoridade indiscutível do professor etc.). (Jesus, 2000: 24-25)

O que é ser aluno? O que é ser professor? Na época em que estávamos pelos colégios, sentados em frente aos quadros, esses papéis tinham contornos. Serão os mesmos hoje? Imaginamos que os nossos alunos serão como fomos? Seremos com eles como os nossos professores foram conosco? Que dimensões eram centrais ontem e invisíveis hoje? O que era permitido ver e dizer? O que nos permitimos, hoje, ver e dizer? O que queremos lembrar hoje e não conseguimos? O que nos marcou? O que esquecemos? Que semelhanças e diferenças conseguimos perceber nas representações que acionávamos ontem e acionamos hoje acerca desses personagens? Pensar essas questões contribui para a nossa formação como professores? Como? Por que?

Geni Vasconcelos lembra bem que quem se envolve com aventuras dessa natureza descobre que são infinitas as perguntas. A autora, entretanto, lembra também que tantas e tão incontáveis maneiras de entendermos quem fomos, quem somos e quem seremos (ou ao menos quem queremos ser) não fazem parte da preocupação de todos. Há quem prefira ver a escola *do alto*, munido

previamente de respostas prontas, suficientes, óbvias, promovendo *assim a homogeneização dos sujeitos, abdicando da pluralidade e da diversidade que os caracterizam, desconhecendo a trajetória de cada um deles*. Não pretendemos compactuar com essa forma especial de ignorância, comprometida, bem o sabemos, com projetos demasiado autoritários e idealistas de educação e de sociedade. (Vasconcelos, 2000: 18)

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete. A importância das meninas pobres para a história da educação. In. ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs.) *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. pp. 101-114.
- CATANI, Denice B. et alii. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In. _____ et alii. (orgs.) *Docência, memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- FERREIRA, Maria Zita. Ser negra, ser mulher, ser nordestina. Afinal, como me fiz professora? In. VASCONCELOS, Geni A. Nader. (org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 43-59.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados ... ou mares navegados ... Hoje, sou professora. In. VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 21-41.
- PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In. VASCONCELOS, Geni A. Nader. (org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 99-111.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 173-210.
- SOUSA, Cynthia Pereira de. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In. BUENO, Belmira Oliveira et alii. (orgs.) *A vida e o ofício dos professores – formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. pp. 31-44.
- SOUZA, Cynthia Pereira de. (org.) *História da educação – processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. Puxando um fio ... In. _____ (Org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 07-19.