

Histórias e Memórias de Professoras

Por Inês Ferreira de Souza Bragança¹

RESUMO:

O presente texto busca a análise da importância da memória na tessitura da formação docente e na constituição dos modos de “ser e estar” na profissão. A reflexão teórica ancorada em Walter Benjamin se articula à análise de fragmentos da memória de professoras e nos ajudam a levantar pistas sobre a temática proposta. A leitura das narrativas traz a centralidade da produção de múltiplos sentidos; cada texto narrativo apresenta-se não como um “símbolo”, mas sim como uma “alegoria”, já que é aberto a diferentes interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: MEMÓRIA – HISTÓRIA DE VIDA - FORMAÇÃO DOCENTE

SUMMARY:

This text searches for bringing the analysis of the memory influence on the process of teaching knowledge production and on the construction of the “to be in the profession” and “to be the profession” ways. The theoretical reflection is articulated to the teachers’ memory fragments and helps us to compose an analysis chart on the thematic proposed. The reading of the above mentioned narratives brings the centrality of the multiple senses production. Each narrative text is presented not as a “symbol”, but yet as an “allegory”, once different interpretations are possible.

KEY-WORDS: MEMORY – LIVE HISTORY - TEACHING EDUCATION

1- A memória e os modos de ser e estar na profissão

O presente texto busca analisar a importância da memória na tessitura da formação docente e na constituição dos modos de “ser e estar” na profissão. Quais os processos constituem a formação docente como movimento que se dá ao longo da vida? De que forma a memória integra esses processos? Qual o sentido da rememoração no processo permanente de formação, de construção de saberes, de reconstrução dos projetos de futuro pessoais e coletivos sobre a vida e a profissão? O trabalho com as histórias de vida em formação de professores/as pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?

As questões são certamente muito maiores do que nossas possibilidades de respondê-las, mas

são elas que nos impulsionam para a busca de caminhos. Caminhos que, neste texto, apontam para os movimentos formativos e para a presença da memória nesse processo. Nóvoa (1995, 1992a, 1992b) traz grande contribuição a esse debate, pois com ele vemos os modos de “ser e estar na profissão”, como influência de um complexo conjunto de fatores, e tal complexidade não se cristaliza em um ponto ideal, mas está sempre em movimento de “vir-a-ser”.

A vivência na escola básica como aluna e professora, os encontros com professores/ professoras e o estudo da pesquisa educacional sinalizam que a atuação docente é constituída de múltiplos fios, onde se encontram a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal / de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões que vão tecendo a particularidade do ofício docente materializado em cada professor/professora. A complexidade desses fatores, juntamente com a experiência docente configura-se de diferentes modos nas várias etapas do desenvolvimento profissional e se concretiza na prática cotidiana da sala de aula.

A memória e a narração integram esse processo como possibilidade de romper com a linearidade do cotidiano, como interrupção de um tempo “cronológico” e “vazio” e resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas (BENJAMIN, 1993). O sentido da experiência plena é definido pela natureza coletiva de sua construção e a narração como partilha e reconstrução dessas experiências. A formação vai conjugando as múltiplas instâncias de produção dos saberes docentes e possibilitando entrelaçar as experiências do passado e do presente, vislumbrando a construção de projetos de futuro.

O presente trabalho busca, assim, a centralidade da discussão da memória e da narração na formação de professores. Em contraposição à racionalidade técnica, procura afirmar a constituição da docência como um movimento que se dá ao longo da vida e, nesse sentido, precisa incorporar uma multiplicidade de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

2- Um olhar sobre o passado: relatos de professoras do Ensino Fundamental

Registramos, aqui, fragmentos de textos que nos apresentam lampejos da memória docente. O material pesquisado é constituído de memoriais

produzidos por alunas² do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos, por meio da leitura dos relatos, que as alunas-professoras trazem de sua memória, múltiplas imagens da prática pedagógica. E são as possibilidades que afloram da memória escolar, juntamente com a formação acadêmica e as experiências docentes cotidianas que vão traduzindo o processo identitário docente.

Destacamos, assim, fragmentos dos textos das alunas professoras, articulando esses fragmentos a indícios que sinalizam para o movimento de construção do conhecimento docente.

O período que estava no 2º grau foi inquietante, pois buscava resposta para algumas perguntas: Como ensinar? Que tipo de educadora seria? Como trabalhar para mudar a situação na educação? Não encontrei estas respostas nos livros ou coleções pedagógicas, mas sim na minha própria reflexão com a realidade do cotidiano escolar. (Izabela)

A memória do processo de formação leva a aluna a um conjunto de questões que remetem ao processo de identificação com a docência e com a possibilidade de definir sua identidade profissional: “Como ensinar? Que tipo de educadora seria?”. O desejo de querer definir, previamente, a partir dos referenciais teóricos da formação acadêmica, o futuro perfil profissional. Mas, efetivamente, a professora constata que as respostas que buscava não viriam dos livros, mas da reflexão sobre a prática. As respostas encontradas por Izabela foram certamente provisórias já que o processo identitário é dinâmico e se afirma na incerteza. Os modos de “ser e estar” na profissão vão se constituindo e dando resposta a cada desafio posto na trajetória profissional. Nesse sentido encontramos as formulações de Fátima.

Comecei a lecionar em uma escola pública na qual estava sendo implantado o sistema de ‘ciclos’ foi tudo muito confuso já que nós não conhecíamos bem esta proposta. Relacionando minha vida de estudante com a minha vida profissional, comecei a buscar novos caminhos, desfazendo tudo, para reconstruir. (Fátima)

A fala de Fátima sinaliza um movimento que caracteriza o ofício docente: a busca de caminhos. Um desafio foi colocado e, a partir dele, a necessidade de articular saberes construídos em diferentes instâncias, especialmente na formação acadêmica institucional e no cotidiano da escola. A professora afirma a necessidade de reconstruir. A palavra reconstruir indica um processo onde existe uma longa construção, assim o momento presente

se apropria do passado “refazendo”, resignificando. Tal movimento não significa, contudo, jogar no “fogo crematório” as experiências anteriores, mas a possibilidade de “re-construir”, com o olhar de hoje, as experiências anteriores. Essa reconstrução não é possível ao “homo clausus”, ao indivíduo isolado, mas afirma-se como conquista coletiva. (ELIAS, 1994, p. 9-20, 214-251 e BRAGANÇA, 1998, p.45)

Neste colégio é que realmente me tornei professora, pois aprendi muito com os coordenadores e até mesmo pela minha própria busca, uma vez que o colégio era bastante exigente. Isso foi muito bom... (Maria)

No caso de Maria, a presença de coordenadores com quem pôde partilhar foi essencial ao processo de construção do conhecimento. Processo que se afirma de forma plena pela possibilidade de intercâmbio e interação entre o conjunto de professores/professoras, alunos/alunas. Podemos, assim, sinalizar que os “modos de ser e estar” são construídos por uma rede de relações entre os sujeitos pedagógicos.

...Com essa base puramente tradicional comecei a dar aula. E comecei a reproduzir tudo que tinha sido ensinado. E as minhas aulas eram expositivas, os meus alunos não podiam conversar, tinham que sentar um atrás do outro. Só que depois, conversando com alguns professores, lendo alguns livros sobre a tendência construtivista, mudei a minha forma de dar aula. (Ana)

A reflexão sobre a memória ajuda-nos a perceber que os processos de produção do saber docente não se desprendem da “base”, retomando, com essa expressão, a fala de Ana. Esta “base” aponta para um conjunto de saberes produzidos pela professora, saberes que foram articulando experiências vindas de várias dimensões da vida, experiências essencialmente coletivas. E é esta base que a professora percebe como mobilizadora de sua práxis educativa.

Sua narrativa vai se desenrolando e parece estabelecer um tom épico, até que a “censura” interrompe a linearidade e sinaliza a possibilidade do “novo”: “mudei minha forma de dar aula”. Esta expressão parece querer estabelecer um corte brusco entre a “base” anteriormente citada e as novas experiências que vêm por meio da leitura, da formação acadêmica. Ela cita ainda a “tendência construtivista” como impulso para esta nova visão e prática educativa que procura instaurar. Como se dá a apropriação, pelas professoras, de novos saberes e práticas? Será que essa apropriação se efetiva por meio de cortes e rupturas? Trazendo a discussão tecida sobre a memória, somos levados a refletir que as novas formulações não se desprendem da “base”, ou seja, da história de vida construída por

cada professora e, assim, o novo já nasce velho, porque entranhado das experiências anteriores.

Durante minha passagem pelo Instituto “X”, pude perceber que se tratava de um ambiente escolar tradicional, extremamente conservador, magistrocêntrico, onde os professores faziam questão de estar enquadrados a este padrão. Somente uma professora me fez vibrar e sentir alegria em ir à escola todos os dias; através dela que surgiu em mim o desejo de ser professora. Eu sempre dizia a ela que gostaria de ser uma ‘tia’ tão legal como ela era pra gente. Lembro-me dela com muitas saudades, pois com seu carisma e sua autenticidade, conseguia ‘fugir’ daquele esquema melancólico, ameaçador e assustador e nos transformava em seres críticos e pensantes, autores da nossa própria aprendizagem. (Priscila)

A busca pelo retorno à “origem”, por sua identificação com o magistério leva Priscila ao encontro com a memória de práticas escolares conservadoras. Mas a narrativa de tom nostálgico dá espaço à lembrança de uma professora que, por sua prática diferenciada, foi decisiva na aproximação de sua aluna com a profissão. Esse encontro com a profissão é mediatizado pela memória de antigas experiências escolares. Experiências que trazem múltiplas imagens da escola: o conservadorismo se antagoniza com uma prática que produz alegria no processo de aprender.

Agradeço muito a oportunidade que tive de trabalhar com as turmas de CA. Mesmo sem ter conhecimento de nenhum método, sem ajuda da coordenação pedagógica, que também nada entendia de alfabetização, iniciei com a minha turma o método de silabação.

Comecei, então, a pesquisar. Solicitei aos alunos que levassem para a sala de aula rótulos dos produtos que as mães utilizavam em casa. Organizamos cartazes

com estes rótulos e as crianças liam o que conheciam. Fizemos também um canto de leitura, onde colocamos os livros de histórias que as próprias crianças levavam e alguns que eu mesma tinha. Dedicávamos alguns minutos ao manuseio desses livros e as crianças comentavam sobre os mesmos e criavam suas próprias histórias. (Maria)

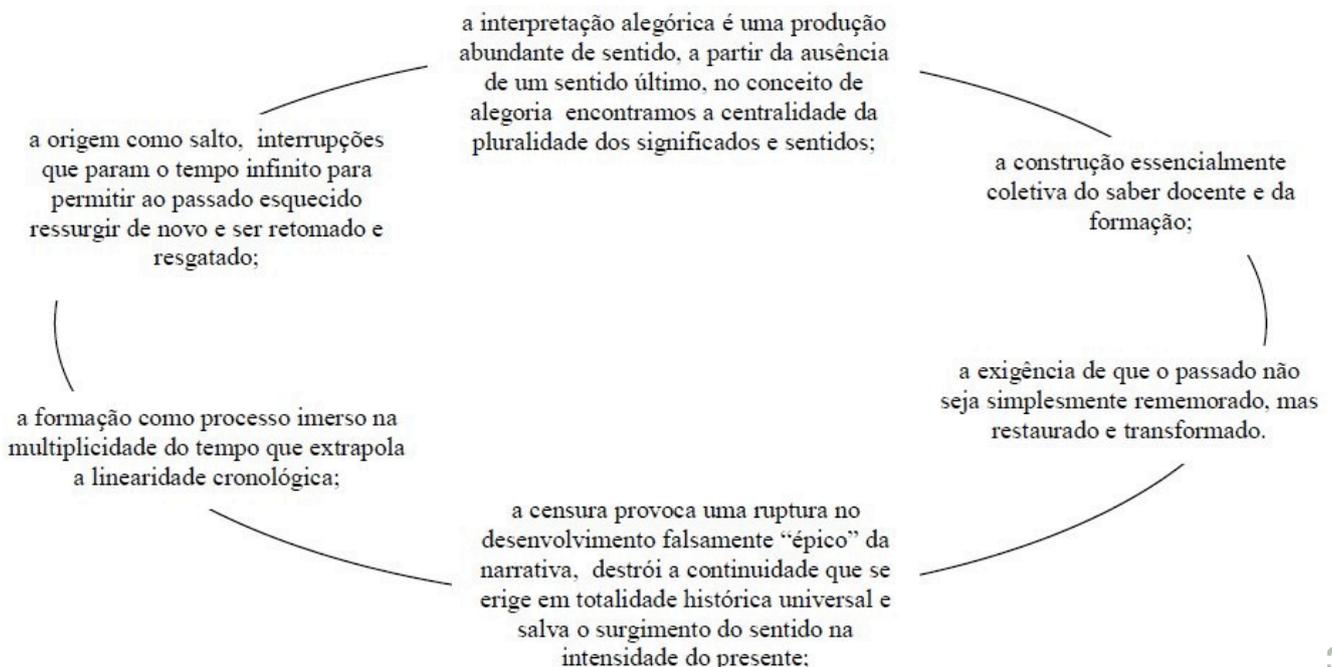
Em uma situação de impasse a professora procura um sentido para sua ação, respostas para caminhar. Observamos que o sentido foi sendo produzido pela professora, por meio de experiências que vivenciou com seus alunos, de ações que foi buscando implementar no cotidiano da sala de aula.

Encontramos, assim, uma reflexão sobre a vida de professoras, mulheres que vão, ao longo dos anos, produzindo a vida pessoal e profissional. Como Maria, vão construindo o cotidiano, “o concreto, o aqui e agora, com os materiais que dispõem para fazer a prática, mas também com os projetos e sonhos”. (BRAGANÇA, 1998, p.45)

3- Interrupção alegórica: produção de sentidos

A leitura das narrativas nos permite buscar reflexões que articulam memória, narração e formação docente. São histórias e memórias dos processos de formação, de trajetórias pessoais e profissionais que se entrelaçam, sinalizando imagens da docência em construção. Os lampejos das proposições benjaminianas nos ajudam a pensar sobre os caminhos da formação docente como trama que se dá ao longo da vida.

Ressaltamos, inicialmente, algumas reflexões que nos ajudam na leitura dos registros das professoras. A síntese a seguir tem como referência a obra “Magia e Técnica, Arte e Política” (BENJAMIN, 1993) e “História e Narração em Walter Benjamin” (GAGNEBIN, 1994).



ARTIGO

Cada texto narrativo apresenta-se não como um símbolo, mas sim como uma alegoria. A alegoria ressalta a deficiência da linguagem em que o sentido nunca é alcançado. O símbolo é; a alegoria significa. Temos, nesse conceito, a centralidade da pluralidade dos sentidos para Benjamin e o processo coletivo de sua produção. A alegoria possibilita uma multiplicidade de significados, a interpretação alegórica é uma produção abundante de sentido, a partir da ausência de um sentido último. (TODOROV, apud GAGNEBIN, 1994, p. 41)

O texto não é símbolo nem mesmo para quem o escreveu, ou seja, o sentido da experiência narrada não é único para o narrador como também não o é para o ouvinte. Este, ao ler, lê com o sentido de suas próprias experiências, com o seu próprio olhar, dando, portanto, novos e múltiplos significados. Assim, os comentários de cada texto se colocam como uma dentre outras possibilidades de sentido.

Os textos (auto)biográficos trazem a perspectiva da construção coletiva do saber docente, as experiências instituintes da formação não se afirmam de forma individual, mas, ao contrário, como essencialmente coletivas. Ao fazer o relato de sua infância em Berlim, Walter Benjamin traz a tensão de uma memória individual produzida no coletivo e é assim que aponta para um conjunto de mediações sociais, políticas, para os movimentos da própria cidade. A memória docente é preta dessas relações e pensar na forma como “estamos sendo” professores/as sinaliza a necessidade de trazer a intensidade desses movimentos. Maurice Halbwachs estudou a dimensão coletiva da memória e afirma: “um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta aos pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

As narrativas estudadas, por meio dos memoriais das professoras, indicam a marca da linearidade quanto ao desenrolar cronológico dos acontecimentos, o que sinaliza a concepção recorrente de história. Contudo, a força da temporalidade múltipla se manifesta em movimentos de “censura” e de volta à “origem”, acontecimentos que destroem a continuidade e afloram uma experiência com o presente. O memorial possibilita o resgate de experiências esquecidas e que têm importância na significação do presente. Em Walter Benjamin, a noção de origem não sinaliza a recusa da modernidade, exigência de retorno a um estado perdido. Esta noção deve servir de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que não a da causalidade linear, exterior ao evento. É a possibilidade do salto que pára o tempo infinito a

Notas

¹Doutoranda da Universidade de Évora, Portugal, Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense, Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. inesbraganca@uol.com.br.

²Agradeço às alunas que autorizaram a publicação de fragmentos de seus memoriais.

Referências

- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRAGANÇA, Inês F. S. Os sapatinhos vermelhos. *Espaços da Escola*, ano 4, nº 28, p. 43-46. 1998.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol.2, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora, 1990.
- NÓVOA, António (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.
- _____. (Ed.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992b.

ARTIGO

fim de permitir ao passado esquecido ressurgir de novo e ser retomado e resgatado (GAGNEBIN, 1994, p.12).

A censura se afirma como “princípio de interrupção do discurso inerente ao discurso mesmo, a censura inscreve no coração da linguagem seu fundamento verdadeiro pela própria supressão desta: ali também podem como que retomar fôlego e ressurgir”. Vemos assim, que, em Benjamin, este conceito não tem um caráter negativo, constitui uma fratura, falha essencial no discurso de onde pode emergir outra história ou verdade. A idéia de interrupção que marca o conceito de censura tem a função de criticar uma relação trivial da concepção de história, onde está presente a causalidade determinística, a interrupção da narração pode provocar um significado inédito. A censura provoca uma ruptura no desenvolvimento falsamente “épico” da narrativa. Ela destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentimento na intensidade do presente (ibid., p. 118).

A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado vemos surgir uma versão sobre os encontros com a profissão e com as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. E as narrativas, porque sempre socialmente tecidas, vão dando tom e sentido aos múltiplos fios da práxis docente. Encontramos, nos relatos (auto)biográficos, a formação como movimento produzido na incerteza, incerteza que possibilita a abertura para os novos e cotidianos desafios da prática docente■