

## Inspirações da memória e identidade docente

*Maria Ângela Borges Salvadori\**

*Oh se me lembro e quanto.  
E se não me lembrasse?  
Outra seria minh´alma,  
Bem diversa minha face.*

(Carlos Drummond de Andrade, *O pleno e o vazio*, 1984)

Resumo: Este artigo pretende analisar lembranças de infância e juventude que aparecem nas memórias de um grupo de professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na cidade de Itatiba, interior do Estado de São Paulo. Particularmente, trata-se de investigar o modo como tais lembranças se relacionam aos sentidos que esses professores atribuem a sua prática docente e aos processos de constituição da cultura escolar. Por fim, discute-se aqui o peso dessas lembranças na construção da identidade profissional, nas escolhas pedagógicas e nas expectativas dos professores em relação ao desempenho escolar e ao futuro de seus alunos.

Palavras-chave: memória; identidade; docência.

Abstract: This article is intended to analyze rememberings of childhood and youth in a group of teacher´s memories. The teachers are from a municipal public basic education school in Itatiba, São Paulo. It particularly concerns investigating the way these memories are related to the senses these teachers assign to their teaching practice and the processes of school culture constitution. Finally, there is a discussion about the influence of these memories in building up their professional identity, in their pedagogical choices and in their expectations about students´ academic performance and future.

Key words: memory; identity; teaching.

### Introdução

O que pensam os professores sobre a infância e a juventude? Como reelaboram, via memória, suas próprias experiências de crianças e jovens? De que modo essa reelaboração interfere no sentido que dão a sua prática profissional e nos significados que atribuem às vivências de seus alunos? Como a identidade pessoal do professor,

\* Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, SP. maria\_salvadori@uol.com.br

construída no ato de recordar, opera sobre sua identidade profissional, configurando-a seja pela continuidade, seja pela ruptura? Como a escola aparece em suas lembranças? Qual a carga de nostalgia que essas lembranças carregam? Por que a reiteração constante da idéia de que *antigamente era melhor*, mesmo quando a frase é dita por professores muito novos em termos de idade?

Essas são algumas das perguntas que este artigo, sem quaisquer pretensões à totalidade e à permanência, busca responder. Para tanto, ele é construído a partir de memórias – contadas e escritas – de um grupo de professores de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Itatiba, interior paulista. A execução deste trabalho faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Representações de Infância e Juventude na Cultura Escolar”, aprovado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – em meados de 2005, dentro da linha de financiamentos voltados à melhoria do ensino público. Este projeto trabalha com a hipótese básica de que os significados atribuídos pelos docentes à infância e à juventude são socialmente construídos e fundamentais, tanto para o sentido que conferem a sua prática – seleção e organização de conteúdos, tipos de atividades, formas de avaliação, relação professor-aluno, valores e normas que os conduzem, entre outros –, quanto para a expectativa que têm em relação ao desempenho de seus alunos, dentro e fora da escola. Uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental “E” tem garantido a execução da pesquisa que, simultaneamente, pretende significar também a possibilidade de construção de novas referências para o trabalho do professor<sup>1</sup>. Não se trata, neste sentido, de eleger e estudar coletivamente conteúdos ou métodos de ensino, práticas tão freqüentes em antigas concepções acerca da formação de professores, em geral calcadas na idéia do treinamento; antes, acredita-se na possibilidade da reflexão teórica coletiva como capaz de promover uma maior autonomia do professor para o seu trabalho cotidiano, inclusive no que se refere aos conteúdos que lhe são impostos, aos diversos tipos de materiais didáticos que lhe são oferecidos e aos processos mesmos de institucionalização em que estão envolvidos. Assim, a pesquisa alinha-se aos múltiplos esforços mais recentes que, reconhecendo tanto a multiplicidade e a complexidade das situações educativas quanto a importância da compreensão dos significados a elas conferidos por seus próprios sujeitos, têm evitado o caminho das generalizações e quantificações que, via de regra, submetem os sujeitos a esquemas inflexíveis e ao silenciamento. Neste sentido, este trabalho vai ao encontro

1. Neste artigo, optou-se por utilizar apenas a inicial do nome da escola para a identificação da instituição. Quanto aos nomes dos professores, eles foram substituídos por outros, aleatoriamente, a fim de manter-se o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com exigências estabelecidas pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco.

dos estudos que defendem a formação do professor como profissional reflexivo, processo que, certamente, não se dá de modo linear, homogêneo e pacífico. Na trilha das dificuldades, e tomando como base algumas considerações de Ken Zeichner (1995), o trabalho junto à Escola “E” tem enfrentado problemas que se colocam por parte dos professores da instituição e por nossos próprios “vícios”. Assim, por exemplo, ora são os professores da escola que esperam recomendações fechadas sobre estratégias e práticas de ensino com base na tradicional matriz curricular – o que por vezes, em seus textos, fica evidente pelo uso da expressão “o curso da Universidade São Francisco” -; ora somos nós que tomamos sua reflexão apenas como “material” de pesquisa, submetendo-a a uma lógica de análise que lhe é estranha, porque descontextualizada. Contudo, apesar dessas dificuldades e dos eventuais equívocos de ambos os lados, tem sido possível promover uma prática reflexiva coletiva que, em particular, procura discutir aspectos sociais e históricos do fazer pedagógico. Essa preocupação com a historicização do fazer pedagógico pretende combater uma tendência à “individualização” excessiva do cotidiano escolar e dos problemas enfrentados por professores e alunos, processo que, por repetidas vezes, retoma equivocadamente antigas questões meritocráticas.

A Escola “E” localiza-se em um bairro periférico da cidade de Itatiba, historicamente constituído a partir da instalação de um grande conjunto habitacional atualmente em expansão, e atende a um grupo de alunos das classes populares, cujo cotidiano é, no geral, marcado pela violência física, moral e simbólica. Esta violência é freqüente na fala dos alunos sobre suas famílias, seus amigos e sobre o bairro; na fala dos professores; e mesmo nas notícias veiculadas pela imprensa local. Ao mesmo tempo, a escola é um lugar socialmente bastante valorizado pelo grupo, seja pela beleza do prédio que a abriga, seja pelo trabalho educativo realizado ou, ainda, por ser um dos poucos pontos de encontro disponíveis para as crianças e os jovens do local. Para a Secretaria de Educação do Município, “E” é também apresentada como uma vitrine de bons resultados e de conquistas sociais, o que deve ser considerado nos momentos de análise dos depoimentos e textos de seus professores, coordenadores e diretora. Vinte e três professores, na qualidade de bolsistas da FAPESP, participam do projeto por meio de encontros semanais na escola, atividades de leitura, realização de trabalhos com alunos, discussões bibliográficas e reflexões relativas às particularidades daquela realidade escolar.

### Lembranças da infância, da juventude e da escola

Transitoriedade e “incompletude” são, com bastante freqüência, marcas da juventude aos olhos do adulto. No entanto, apesar desta noção comum, parte-se aqui do pressuposto de que infância e juventude são categorias social e

historicamente construídas, mutantes, portanto; não se restringem a aspectos comportamentais, biológicos ou de natureza psíquica; os limites entre uma “fase” e outra variam no tempo, no espaço e em função de grupos e conflitos sociais; seus significados só podem ser encontrados nas tramas das relações humanas. Em sua origem, esta perspectiva de análise está ligada ao clássico trabalho de Philippe Áries, *História Social da Família e da Criança* (1981), mas, desde a divulgação de sua obra, muitos outros autores têm dado contribuições importantes para esta questão. Compartilha-se aqui da perspectiva adotada Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004), ao afirmarem que a infância e, por extensão, a juventude, referem-se geralmente a concepções ou representações promovidas pelos adultos sobre essas idades vividas que não são universais; os limites entre uma idade da vida e outra não podem ser estabelecidos por critérios exclusivamente biológicos ou etários; também não são os mesmos para diferentes grupos sociais. Embora tais limites estejam hoje legalmente esboçados – no Estatuto da Criança e do Adolescente e no próprio Código Penal –, não há uma transferência direta desses parâmetros para o conjunto da sociedade, exemplo que mostra a impossibilidade de uma determinação prévia do que sejam a infância e a juventude, posto que diferentes realidades promovem possibilidades de categorização.

Num trabalho clássico sobre o conceito de juventude, Marialice Foracchi ressaltou a intersecção entre a experiência individual de ser jovem e as questões sociais que se relacionam a esta experiência:

A juventude é, ao mesmo tempo, uma fase da vida, uma força social renovadora e um estilo de existência. Se a concebermos como a etapa que antecede a maturidade e que apresenta características singulares, notaremos que ela corresponde a um momento definitivo da descoberta da vida e da história e a uma fase dramática da revelação do eu. Sob esse segundo aspecto, é uma experiência particular que se universaliza como componente indispensável da formação da pessoa, como afirmação dos seus recursos e das suas potencialidades humanas. Os quadros dessa experiência particular e os caminhos da sua universalização são, no entanto, socialmente estabelecidos. Isto quer dizer que cada sociedade constitui o jovem à sua própria imagem. As representações que valoriza e as manipulações que estimula tendem, no geral, a fazê-lo agir dentro dos limites que ela mesma estabelece e que são os limites da sua preservação [...] Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituir-lo [...]. (Foracchi, 1977, p. 302-303).

Nesta mesma direção caminha o artigo de Alberto Melucci, publicado na Revista Brasileira de História da Educação, salientando que, sobretudo na sociedade contemporânea, na qual o tempo está intimamente relacionado à máquina e aos ritmos da indústria, “a juventude não é somente uma condição biológica, mas uma definição cultural” (1997, p. 9). Na mesma publicação, a professora Angelina Peralva observa que o estabelecimento de fases da vida, embora se relacione ao desenvolvimento biológico e psíquico, é um processo que precisa ser considerado também em seus aspectos social e histórico e na relação com os âmbitos da família, do Estado, da produção, entre outros. Segundo ela, com a consolidação do Estado Moderno, há uma “cristalização social das idades da vida” da qual a escola será, ao mesmo tempo, instituinte e instituída (1997, p. 16). A defesa da educação universal, que se fortaleceu principalmente a partir do século XIX, faz da instituição escolar um lugar, por excelência, de estabelecimento de limites entre os diferentes momentos da vida e, principalmente, dos limites entre a infância e a juventude. Mais do que as idades limítrofes, há também uma cristalização da imagem da juventude como “desvio”, como “ameaça”, fundamental para que certa educação, de tendência mais conservadora, possa se perpetuar. Portanto, o que se afirma é que a representação do jovem como potencialmente rebelde – ou seja, com idéias e projetos divergentes em relação aos existentes –, é um argumento favorável à manutenção de uma proposta educativa conservadora, que busca antes de mais nada a adaptação. Ambiguamente, porém, é preciso pensar a juventude também como tempo de esperança e promessa de futuro, como possibilidade de continuidade. A definição da juventude, pelos próprios jovens e por nós, é algo que se dá nesta ambígua relação e, para persegui-la, para tentar captá-la, é preciso levar em conta sua anterioridade – a criança – e sua sucessão – o mundo adulto (Peralva, 1997). Neste caminho de historicização do conceito de juventude, o trabalho da historiadora Michelle Perrot (1996) traz também uma importante contribuição, ao mostrar que desigualdades sociais levam a diferentes expectativas diante dos jovens e a diferentes propostas para sua educação. Estudando a juventude inglesa no século XIX, Perrot ressaltou a diferença entre a experiência de vida dos jovens das classes burguesas, ligada ao estudo nos liceus e universidades e às descobertas da sexualidade, e os jovens das classes trabalhadoras que, num caminho certamente mais trágico, experienciam a juventude através da entrada precoce no mundo do trabalho (Perrot, 1996).

Estas observações são importantes para a compreensão do modo como os professores, ao reconstruírem suas vidas pela memória, tratam de sua infância e juventude e para o entendimento da diversidade de circunstâncias pelas quais diferenciam uma etapa da outra: para alguns, a infância terminou com o ingresso precoce no trabalho; para outros, mais tarde, com a saída da casa paterna; outros, ainda, encaram o casamento e/ou a maternidade como o fim da juventude, traço

no qual se evidencia também uma questão de gênero. Este foi o caso da professora Renata, que registrou:

Aproveitei muito a minha juventude, saía o tempo todo, namorei bastante, viajei muito, fiz muitas amizades, sempre estudei e trabalhei muito. Acredito que a juventude só acabou para mim quando me casei com trinta e um anos e fiquei grávida...

Vários professores citaram os primeiros beijos e namorados como marcos de passagem de uma etapa para outra, ora enfatizando o romance, ora o sexo. Poucos, muito poucos, são os que marcam as mudanças indicando uma idade. Mesmo quando aparecem algumas referências explícitas à idade, outros elementos são mais fortes para a composição das etapas da vida. Assim, por exemplo, o professor Álvaro afirmou:

[...] os jovens com catorze anos já podiam trabalhar registrados (Registro de Trabalho para Menores) e ajudar a família. Era o momento em que eles saíam da cidade, na busca de um futuro. E comigo não foi diferente. Saí do meu paraíso, cheio de tristezas por deixar meus amigos, minha escola, meus passeios de bicicleta, o meu time de futebol, por saber que muitos com quem convivi não veria mais; cheio de dúvidas por não saber o que nos esperava, como seria o meu futuro; cheio de sonhos porque estava dando um passo para o desconhecido; cheio de fé, porque mais do que todos, eu tinha que acreditar em mim.

Os acontecimentos externos são mais fortes que os processos internos de natureza psíquica e/ou biológica. Neste caso, em particular, embora apareça uma idade específica, os 14 anos, são os acontecimentos, descritos pelo professor quase como um ritual de passagem, que definem o fim da infância e o início da juventude. A experiência do tempo e de sua passagem dá-se mais pela vivência particular do que pela homogeneização imposta pelos calendários e pelo relógio ou, antes, há um lugar de intersecção entre a padronização cultural que esses instrumentos formais de medição do tempo impõem e as nossas experiências (Elias, 1998). Esta idéia fica ainda mais forte quando se consideram as lembranças do professor Álvaro sobre sua infância: muitas linhas do texto que escreveu com suas recordações contam a infância, relacionando-a à prática do brincar, aos jogos, ao lúdico:

[...] Poucos tinham brinquedos. Geralmente nós os fazíamos sozinhos. Nós brincávamos com pião, arquinho, pipa, bolinhas de vidro ou de gude, bafinha (jogo de figurinhas), filtros de óleo de caminhão puxados por arame, telefone (de

latas), bilboquê (feitos de latas de massas de tomate), caçávamos passarinhos com estilingue; à noite, saíamos à procura de vagalumes e para atraí-los, nós cantávamos assim: Vagalume tem-tem, seu pai está aqui e sua mãe também; jogávamos futebol, íamos nadar, pescar, andar a cavalo, brincávamos de chicote queimado, de pega-pega nas copas das árvores e passeávamos de bicicleta... As pipas eram geralmente feitas de jornais velhos e coladas com mistura de água e farinha de trigo. Elas eram de vários tipos: maranhão, morcego, quadrado, estrela, capuxeta, caixa. Quando a pipa, que também era conhecida como papagaio, estava no alto, nós dizíamos que ia mandar um bilhete ao papagaio, e então colocávamos um pedaço de papel na linha, e este, através do vento, chegava ao papagaio. Naquela época não se conhecia ainda a linha com cortante, mas já havia guerra entre os papagaios pelo céu [...]

E assim o professor Álvaro continua, explicando as várias modalidades do jogo de bolinhas de gude, os vários desafios feitos para as crianças que bem sabiam rodar o pião, a prática da “bafinha” como caminho certo para a conquista de um pacote de figurinhas. Se o trabalho e a saída da casa paterna marcaram o ingresso na juventude, a infância foi marcada pela brincadeira, pelos jogos, pela experiência mais compartilhada de brincar na rua. Estes são elementos que, em suas memórias, explicam e definem a infância.

Analisando o conjunto das memórias dos professores da Escola “E”, é possível identificar aqueles para os quais a juventude foi marcada pelos anos da escola secundária e da faculdade, lembrados em especial por conta dos relacionamentos afetivos que propiciaram, e outros, para os quais as exigências e os rigores da vida adulta foram muito cedo impostos e incorporados. Neste sentido, as lembranças de Álvaro e Renata tornam-se bastante exemplares e constituem-se como parâmetros.

Os trabalhos de significação da experiência e de produção de memória são também trabalhos de construção de identidades. De acordo com o filósofo Paul Ricouer, a memória possui duas funções primordiais: “assegura a continuidade temporal, permitindo deslocar-nos sobre o eixo do tempo; permite reconhecer-se e dizer eu, meu” (1997, p. 171). A memória, portanto, é a síntese de nossa experiência com o tempo, nosso modo de percebê-lo e contá-lo. A ligação entre memória e identidade é bastante antiga: entre os gregos, a deusa *Mnemosyne* tinha o poder de conferir a imortalidade àqueles cujos feitos, nomes e fisionomias eram preservados; para os romanos, a memória era fundamental à retórica que, por sua vez, imortalizava oradores e garantia o futuro político daqueles que bem fossem capazes de desenvolvê-la. Santo Agostinho, em suas *Confissões*, afirmava que, ao

entrar nos “vastos palácios da memória”, encontrava-se a si próprio. Mesmo hoje, em tempos de memória artificial tão intensa, alguns médicos, psicólogos e psicanalistas, para entender seus pacientes e tentar aliviar-lhes os sofrimentos afetivos e físicos, realizam a *anamnese*, forçando o doente a revirar suas lembranças em busca de sintomas, sinais, causas e cura (Le Goff, 1996).

Vários são os temas que, de modo recorrente, aparecem nas memórias dos professores sobre seus tempos de infância e juventude e sobre o cotidiano escolar. Dentre eles, destacam-se os espaços físicos da escola ou o trajeto que se percorria para chegar a ela, a relação entre professores e alunos e destes entre si, os momentos de festas e eventos excepcionais e, ainda, situações individuais de brilho ou vergonha. São as experiências afetivas, mais que quaisquer conhecimentos curriculares, que tornam a escola um lugar de memória, para usar a tão consagrada expressão de Pierre Nora (1984).

Na maior parte dos depoimentos dos professores, o espaço escolar é bastante valorizado. O professor Murilo, por exemplo, recorda que *gostava das aulas de história, geografia, português e artes, mas gostava muito mais de conviver com meus amigos do ginásio e colégio: dos bate-papos, da arquibancada (escadaria) na passagem do pátio para a quadra*. A preocupação com a descrição física dos espaços escolares também aparece nas memórias da professora Sandra: *na escola, as mesinhas eram para quatro alunos, as cadeirinhas eram de madeira, a sala era a última de um corredor comprido*. Recordando os tempos de menina, a professora Edna escreveu: *[...] cada um de nós tinha uma almofada e deitávamos a cabeça sobre ela nas mesinhas, colocadas em forma de “u” na sala*. Mas foi a professora Amélia quem mais detalhadamente registrou na memória o espaço escolar:

[...] A escola ficava mais ou menos uns três quilômetros do sítio dos meus pais. [...] Era uma escola bem diferente das atuais, bem diferente mesmo. Era um casarão numa fazenda vizinha. Havia vários janelões que abriam para fora e das carteiras era possível avistar campos verdes. Uma porta muito alta e bem larga era a entrada e, por sinal, era a única porta da escola; as paredes eram encardidas; as carteiras de madeira, bem velhas e gastas. Sentávamos em fila dupla. De longe, já sentia um vago cheiro de mofo, a sala era fria, ainda que estivesse calor, não existia divisão entre sala e pátio, era tudo um espaço só, o espaço físico se misturava, o chão era de cimento queimado, tingido de vermelho, que parecia há muito tempo não ser cuidado. Ao lado da escola, já na área externa, havia um grande lago, e se me lembro bem, eu nunca cheguei perto, tinha muito medo, pois ouvia muitas histórias de que o lago atraía crianças para morrerem afogadas. Nas proximidades da escola, as crianças passavam por um mata-

burro, um tipo de ponte com madeiras vazadas. Como eu era muito pequena, seis anos, quando iniciei os estudos na primeira série, aquilo era uma aventura.

As lembranças de Amélia sobre o espaço, bem como os adjetivos que ela usa para caracterizar o lugar, permitem ao leitor a construção de uma imagem negativa e melancólica da escola, em contraposição àquilo que era o mundo exterior: o campo verde, o grande lago misterioso e a aventura do *mata-burro*. Sua descrição autoriza supor que a própria experiência escolar inicial não tenha sido tão agradável, já que a feiúra do lugar é o seu primeiro e mais forte registro. Numa atitude oposta, os professores que, ao tratarem de sua iniciação escolar, mostram-se mais felizes, costumam reproduzir esta alegria no modo como descrevem os espaços, tal como acontece com a professora Cléo:

Minha escola ficava a uns sete quarteirões da minha casa. Naquele dia, meu pai levou-me de caminhonete, eu estava muito feliz. A escola era grande, salas espaçosas, com quadro-negro, carteiras de madeira individuais, o piso em assoalho, tinha um cheiro forte de querosene misturado com cera, que nos deixava um pouco tontos.

Descrições tão detalhadas indicam que o lugar desempenha um papel fundamental na construção da identidade, sendo uma referência obrigatória para a constituição de uma visão de si mesmo, do outro e do mundo ao redor. Nas memórias dos professores da escola “E”, salas de aula, pátios, escadarias, corredores, laboratórios, equipamentos escolares, são parâmetros básicos de um processo de localização social, cujo reconhecimento confere sentido à vida e permite o desenho de uma cartografia emocional, de um mapa afetivo que dá suporte às lembranças (Bosi, 1983).

A escola também aparece como o lugar dos amigos. A professora Ana Teresa, por exemplo, ressalta a presença e o convívio com os amigos em todas as etapas de sua escolarização. Ao falar sobre o período da Educação Infantil, ela afirma que *na época do jardim da infância, nós éramos quatro amigos inseparáveis*; depois, tratando da adolescência, lembra que vivia um *“círculo” amoroso: eu gostava do Sandro, que era loiro de olhos verdes; ele gostava da Viviane, ela gostava do Eduardo e ele de mim*. Para um período posterior, anota que

naquela época, tinha duas grandes amigas, a Ana Luísa (trabalha hoje na APAE) e a Cecília (que perdeu a mãe quando criança e foi criada pela irmã e pelo pai). Nós nos divertíamos muito... Parece que ainda escuto as risadas da Cecília e vejo a timidez da Ana Luísa com as nossas brincadeiras.

O convívio com os amigos também foi decisivo para o professor Murilo: *Na escola, durante a sexta, sétima e oitava séries, conheci muitas pessoas e posso destacar o meu amigo Mário, que era muito estudioso [...] Convivi com muitos amigos e aprendi muito em cada instante, a cada momento [...].*

Tão fortes como as relações com os amigos são as relações com os professores que aparecem nas memórias. Há sempre um grande *mestre* com o qual *aprendi muita coisa* ou um outro terrível professor que ficou guardado como um *contra-exemplo*. Embora os professores inesquecíveis, em geral, sejam aqueles dos primeiros anos de escolarização, há referências a eles em todos os níveis de formação. No processo de reconstrução dessas figuras, observa-se que o bom professor se define, sobretudo, por traços de caráter: solidariedade, paciência, abnegação, amor, compreensão. Assim, os bons professores são, em geral, boas pessoas, e essa bondade os torna mais memoráveis do que quaisquer conhecimentos específicos. Tia Teresa, por exemplo, *sempre teve um jeito muito especial para tratar as pessoas e conquistar a todos*, como recorda Rita. As professoras de primeira e terceira séries de Sandra são definidas como *muito atenciosas com todos; fofas*. Sandra registrou os nomes de vários de seus professores e, para cada um deles, acrescentou um adjetivo: a professora Laura, de história, era *de uma simplicidade, de um amor fora do normal*, a professora Angela, de geografia, *elegante, impecável, gentil e amiga*, o professor Kleber, de educação física, era *bonitão*, e assim por diante. Cíntia, ao recordar sua professora do primeiro ano primário, disse que ela era *jovem, bonita, usava brincos de bola e um perfume suave*. Nair lembra com especial saudade de uma professora que *era maravilhosa, amiga mesmo dos alunos*.

Do outro lado, estão os professores cujo comportamento é criticado, ora pela dureza e distanciamento em relação aos alunos, ora pela severidade dos castigos aplicados. Tal como ocorre com o “bom professor”, o perfil do professor “ruim” também se define por traços de personalidade e, apenas em momentos de exceção, pelo desconhecimento em relação aos conteúdos e métodos de sua disciplina específica. É ainda interessante notar que os professores negativamente memoráveis, em geral, aparecem sem seus nomes. Embora esta atitude possa ser creditada a uma cautela por parte dos depoentes, já que vários desses professores continuam atuando nas escolas da cidade e região, ela pode também representar uma estratégia de resistência no sentido de desqualificá-los profissionalmente e negar-lhes uma identidade. Assim, por exemplo, Nair escreveu:

*As professoras daquela época eram diferentes das de hoje quanto à aproximação com os alunos. Não as vejo me dando atenção, me auxiliando nas dificuldades. A maioria delas era preconceituosa em relação aos pobres e negros e eu era muito pobre, era daqueles alunos que pertenciam à “Caixa” e por tal motivo era constantemente apontada por todos. (grifos meus)*

Este mesmo procedimento de ocultamento da identidade ocorre na memória da professora Norma que, por ter respondido erroneamente a uma pergunta sobre a quantidade de pés da galinha durante uma das provas da terceira série primária, teve seu erro lido em voz alta: *no dia seguinte, a professora comentou exatamente a minha prova e contou para a classe. [...] Lembro-me claramente de meus colegas, juntamente com a professora, rindo de mim. Chorei bastante e em nenhum momento fui consolada* pela professora (grifos meus). Distanciamento em relação aos alunos, preconceito, humilhações e castigos injustos são os problemas mais apontados nas memórias que levam à decepção absoluta com o professor. Amélia afirmou que *ficou marcado o dia que a professora ficou nervosa com a conversa de duas meninas e me bateu com a régua na cabeça, me confundindo com as meninas. Esse dia foi terrível...* Por Joice, esse alheamento foi assim registrado: *nos anos 1981 a 1984 fiz da primeira à quarta série. Lembro-me pouco, quase nada. As professoras pareciam ser intocáveis e de um mundo muito distante dos alunos.* E termina: *Talvez isso explique um pouco o esquecimento.*

Uma outra informação importante a respeito dessas memórias é crucial para a identificação e para a análise das representações desses professores em relação a seus alunos. Todo o grupo, em geral, compartilha de idéias — reiteradas pela imprensa e pelo senso comum — que ligam a juventude à ameaça e à violência, às drogas, à vadiagem, principalmente. Tais estigmas são reforçados por uma estreita aproximação entre criminalidade e pobreza e por um enfoque bastante determinista no que se refere aos condicionamentos que o local, na fala dos professores, impõe aos alunos. Assim, na análise que fazem, prevalece uma noção de matriz sociológica e funcionalista que clama pela adaptação do jovem à sociedade e pela necessidade de combate de eventuais desvios via repressão. Contudo, esta análise mais genérica não é o parâmetro pelo qual interpretam suas experiências de jovens. Assim, há uma distância entre os jovens que foram, promessa de futuro, e os jovens para os quais lecionam, sempre em situação de risco, potencialmente marginais.

### Noções de tempo

Na análise das memórias dos professores, procurou-se investigar também as noções de tempo com as quais eles trabalharam, pois lembrar exige um esforço de ordenamento temporal das experiências. Em praticamente todos os relatos contados e escritos não há referências explícitas a datas. Embora os professores dividam o transcorrer de suas vidas em períodos, só muito raramente indicam os anos nos quais se passaram os acontecimentos ou os processos que pontuaram como dignos de nota. Dos vinte e três professores que participam do projeto, apenas cinco ou seis dataram suas memórias. Contudo, na organização da escrita, ainda que ausente uma cronologia, nota-se que a matriz seqüencial cronológica é que orienta a

elaboração e o ordenamento das lembranças e que, neste ordenamento, a baliza é dada pela escola. Quase todos foram da Educação Infantil para o nível superior, definindo os períodos de suas vidas de acordo com a nomenclatura oficial então usada para a especificação dos níveis de ensino. Mesmo quando não estavam falando sobre sua vida escolar, usavam as séries ou os níveis escolares como forma de definir e delimitar o período ao qual se referiam; alguns, ainda mais detalhistas, escreveram pela sucessão das séries: o jardim, o pré, a primeira, segunda, terceira série e assim por diante, até chegarem à faculdade. A repetição desta prática indica aspectos importantes: em primeiro lugar, a experiência escolar é fundamental na autodefinição da infância e da juventude e na caracterização de cada uma dessas etapas; segundo, no trabalho com a noção de tempo, permanece uma idéia de seqüenciamento e evolução que vai do mais antigo ao mais atual; seqüenciar linearmente é uma atitude muito mais freqüente que a de indicar a simultaneidade de processos. O tempo, para esses professores, surge como contínuo.

As dimensões do passado e do presente são sempre trabalhadas pelos professores no sentido da determinação do primeiro sobre o segundo e, apesar do sofrimento evidente em algumas memórias, prevalece certa nostalgia, mesmo por parte daqueles professores que são muito jovens. As incertezas diante do mundo contemporâneo e a conformação de ameaças constantes podem explicar esse sentimento nostálgico, mas apenas parcialmente, pois predominam nos relatos uma perspectiva mais individualista e a ausência de uma contextualização mais ampla que poderia sugerir uma análise “macro”. Apenas um, dentre todos os professores, ao tratar de suas memórias, contextualizou-as mais amplamente e referiu-se a acontecimentos políticos: Olga recordou o contexto do golpe militar de 1964 e suas conseqüências para o cotidiano escolar nos anos subseqüentes. Essas razões autorizam pensar esta nostalgia do passado, com sua evidente dose de idealização, como uma dimensão mais conservadora da identidade docente. Daí, talvez, a dificuldade em considerar o futuro – lugar do incerto e da possibilidade de mudança – como dimensão do tempo e as pouquíssimas referências a ele. Lendo as memórias dos professores da Escola “E.” e as raríssimas ocasiões em que se referem a acontecimentos mais amplos, que extrapolam o ambiente da casa da família ou, no máximo, da cidade, é possível considerar a pertinência das palavras do historiador inglês Eric Hobsbawm que, ao analisar o que chamou de “o breve século XX”, creditou “a destruição do passado” como uma de suas mais trágicas marcas, no sentido de que não conseguimos vincular nossa experiência individual à das gerações passadas e ao nosso passado social (1995, p. 13).

Ainda no que se refere à noção de processo, a linearidade é uma marca constante; ao tratarem de processos, os professores pensam mais em permanências que em rupturas, procuram encadear os episódios de suas vidas de modo a dar-lhes coerência, entendem o tempo como algo homogêneo e desconsideram a questão

dos ritmos. Só muito raramente pensam os processos também em termos de ruptura e, quando isto ocorre, ela aparece exclusivamente por razões de ordem pessoal, no geral trágicas, como a perda de alguém muito querido e o sofrimento por ela provocado. A idéia de evolução é, em geral, bem mais determinante que a de transformação e é interessante observar como, nos textos, essa vontade de ordenar os períodos da vida – tanto no sentido de encadear como de justificar – é constante. Em não raras vezes, os professores relacionam uma experiência passada a sua opção profissional pelo magistério; o professor Murilo, na ausência de uma relação direta, disse que já sabia, ainda que *inconscientemente*, que queria ser professor da *área de humanas*. Tal procedimento revela claramente que a memória não é repetição do vivido ou sua reprodução. A memória é trabalho, sempre contemporâneo, destinado à construção da identidade presente via reconstrução/(re)significação do passado.

### Memória, tempo e identidade profissional

Nas considerações finais deste texto, pretendo indicar questões para a discussão sobre o lugar das memórias na formação do docente. Vários estudos importantes têm-se dedicado a esta temática, em meio aos quais se destaca o trabalho de António Nóvoa que, contrapondo-se à valorização da razão instrumental, defende que características e trajetórias pessoais são muito influentes no processo de constituição da identidade profissional do professor e que é impossível separar o “eu profissional do eu pessoal”; tal separação, tampouco, seria desejável ou frutífera (Nóvoa, 1995, p. 17). Por este motivo, Nóvoa propõe o trabalho com autobiografias de professores como possibilidade de fortalecimento da identidade, seja porque permite a adesão a um grupo de valores, seja porque promove a escolha entre “exemplos” de ação que foram avaliados pela experiência pessoal como positivos (Nóvoa, 1995). A importância de trabalhos com memórias de professores – voltados tanto à formação docente quanto à constituição de fontes para a história da educação – também é defendida em vários artigos de Denice Bárbara Catani:

[...] esta expressão [dar voz aos professores], para nós, remete ao propósito de oferecer aos sujeitos a possibilidade de articular por meio das narrativas sobre si as experiências pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de significados e identificando as escolhas e as injunções que, ao longo de sua existência, foram conformando os seus modos de compreender e de agir diante das situações do dia-a-dia. [...] A utilização desse tipo de procedimento no âmbito dos cursos de formação inicial e educação continuada considera o professor como sujeito de sua formação, entendida também como auto-formação, isto é, um processo no qual os conhecimentos e as experiências são constantemente

reelaborados mediante uma transformação contínua dos saberes [...] (Catani et al., 2005, p. 43-44).

Compartilhando dessa noção de que a autobiografia é um instrumento para a consolidação de um perfil profissional e de que, em sua elaboração, a memória ocupa um lugar fundamental, esta pesquisa quer indicar o peso das lembranças escolares discentes sobre a docência, particularmente considerando as vivências da infância e da juventude. Acredita-se que o modo como os professores se relacionam hoje com seus alunos e os critérios que utilizam para selecionar conteúdos, atividades e métodos que consideram apropriados para cada grupo, são definidos muito mais pelas marcas da experiência pessoal que pelos conhecimentos “técnicos”, sejam estes oriundos dos campos dos chamados “fundamentos da educação”, sejam específicos a um campo de produção de conhecimento disciplinar. Além dos autores já citados, esta hipótese apóia-se nos estudos de Maurice Tardif (2002) a respeito dos saberes docentes, entendidos como heterogêneos e plurais, situados na “interface entre o individual e o social”, adquiridos ao longo de uma história de vida que não pode ser negligenciada. Tardif defende que, na formação do professor, sua experiência de aluno, muitas vezes, “fala mais alto” que sua formação superior.

Neste sentido, numa tentativa de síntese, as memórias dos professores da Escola “E”, como parte de seu saber, indicam-lhes um caminho para o exercício profissional no qual o afeto surge como a primeira marca da boa pedagogia.

#### Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond de. O pleno e o vazio. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *O corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 45-46.
- ARIËS, Philippe. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade, lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- CATANI, Denice Bárbara et. al. O que eu sei de mim: narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. *Educação e Linguagem*, ano 8, n. 11, jan.-jun. 2005, p. 31-50.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- KUHLMANN Jr, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, maio/jun/jul/ago 1997, n.5, set/out/nov/dez 1997, n.6, p. 5-14.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultura. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, maio/jun/jul/ago de 1997, n.5, set/out/nov/dez de 1997, n.6, p. 15-24.
- PERROT, Michele. A juventude operária; da oficina à fábrica. In. LEVI, Giovanini, SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). *História dos jovens*. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p.83-136 (v.2).
- RICOEUR, Paul. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, Ken. Los profesores como profisionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Congreso Internacional de Didáctica – Volver a pensar na educación*. Madrid: Morarta, La Corunã: fundacion Paidea, v.II, 1995, p.385 e ss.

*Recebido em 21 de junho de 2006 e aprovado em 09 de março de 2007.*