



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

de Lourdes Saveli, Esméria
Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de
formação
Práxis Educativa (Brasil), vol. 1, núm. 1, janeiro-junho, 2006, pp. 94-105
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410110>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES: um caminho para a compreensão do processo de formação

Esméria de Lourdes Saveli *

Resumo

Este estudo situa-se no campo da Historiografia, especialmente a história oral que tem abarcado pesquisas sobre história e memória, história de vida, biografia e autobiografia. Tomou memoriais escritos por professores(as), um dos requisitos exigidos para participar do processo de seleção ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como objeto específico de análise. Teve como objetivo compreender o processo de formação da identidade profissional, a partir de experiências narradas pelos(as) professores(as) ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O apoio teórico para a análise do conteúdo dos memoriais, veio de estudos desenvolvidos por CIAMPA(1990), HALBWALCHS(1968), HUBERMANN(1992), GOODSON(1992), HOLLY(1992), DUBAR(1995). Na análise, buscou-se não perder de vista que a narrativa memorialística (re)constrói e (re)pensa a experiência vivida, obedecendo a critérios exigidos pelo contexto. A análise evidenciou, entre outros pontos, que o processo de constituição da identidade profissional está intimamente relacionado com as formas pelas quais os indivíduos assumem e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor. E ainda, que a narrativa memorialística tem como referência os grupos de convívio do indivíduo e as instituições formadoras do sujeito. Ao escrever o memorial o(a) professor(a) vai paulatinamente relacionando conteúdos (o que lembra) como também a forma (como lembra), sem perder de vista a quem narra (o interlocutor). Isto aponta que a memória é seletiva uma vez que está voltada tanto para fora (social) como para dentro (individual). O conteúdo da lembrança não aflora em estado puro na linguagem do narrador que lembra. Ele é selecionado em função do ponto de vista cultural e ideológico do grupo a quem o texto se destina.

Palavras-chave: formação de professores, subjetividade, identidade profissional, memória, memorial.

Abstract: Teachers' autobiographical narratives: a way for understanding the process of formation

This study locates in the field of the Historiography, especially the oral history that has been embracing research about history and memory, life history, biography and autobiography. It took memorial written by teachers, one of the requirements demanded to participate in the selection process to the course of Master's degree in Education of UEPG, as specific object of analysis. The research aims to understand the process of the formation of professional identity, starting from experiences narrated by teachers along their personal and professional path. The theoretical support for analysis of the content of the memorial, vein of studies developed by CIAMPA (1990), HALBWACHS (1968), HUBERMANN(1992), GOODSON(1992), HOLLY(1992), DUBAR. In the analysis, it was looked for not to lose of view that the narrative from the memories restored and reflected the lived experience, obeying criteria demanded by the context. The analysis evidenced, among other points, that the process of constitution of the professional identity is intimately related with the forms for the which the individuals assume and they resist front the inherent functions to the social paper of being a teacher. It is still, that the memorial narrative has as reference the groups of the individual's conviviality and the subject's University. When writing the memorial the teacher is going relating contents gradually (what reminds) as well as the form (as they reminds), without losing of view to who narrates (the speaker). It shows that the memory is selective once it is returned so much outside (social) as inside (individual). The content of the memory doesn't surface in pure state in the narrator's language that reminds. It is selected in function of the cultural and ideological point of view of the group to who the text is destined.

Keywords: teachers' formation, subjectivity, professional identity, memory, memorial.

* esaveli@hotmail.com. Professora do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação da UEPG, Doutora em Educação pela UNICAMP; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Básica: políticas públicas, práticas e

“Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia, não há nada mais simples. Tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte. Entre uma e outra coisa todos os dias são meus.”

Alberto Caieiro (Fernando Pessoa)

Introdução

Os estudos que recorrem à análise de depoimentos, histórias de vida, memórias ou diários íntimos têm desconstruído esta assertiva de Fernando Pessoa: *“todos os dias são meus”*. Não. Todos os dias são, além de meus, nossos e também vossos! Eles, os dias, que se apresentam aqui como metáfora da vida, são resultados da inter-relação entre duas dimensões que se colocam como fundamentais ao homem: uma subjetiva, representada pelos sentimentos ou a afetividade, e a outra, uma dimensão objetiva representada pelos desafios enfrentados no cotidiano da vida familiar e social.

Neste sentido, a vida humana não é algo que se dá como um dado ou padrão pré-fixado, entre o nascer e o morrer, mas como uma metamorfose contínua e histórica, um processo em movimento. Nesta concepção de vida está implícita uma visão de homem que vai se constituindo sempre, em um processo do vir-a-ser contínuo, que não se satisfaz com a contemplação quieta e inerte entre “o dia da nascença e o da morte”, mas alguém que luta pela transformação real das condições de sua existência na relação com os outros homens, outras mulheres, e nesse movimento, que envolve necessariamente relações, ações, interações sociais, é que ele, o Ser Humano, Homem, vai tecendo a si-mesmo.

O si-mesmo pode ser entendido como uma malha tecida, cujos fios procedem tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, tanto da cultura para a mente quanto da mente para a cultura. Como bem o diz Bruner: “as mentes e vidas humanas são reflexos da cultura e da história”(1987:116)

As narrativas autobiográficas ou memoriais estão no campo da história oral que abarca estudos entre memória e história, trajetórias pessoais, biografias, autobiografias e histórias de vida. O exame de narrativas memorialísticas, autobiografias, diários vem se constituindo como uma tendência metodológica no contexto da pesquisa. Essa tendência do escrever-se tem lugar na historiografia e representa esforços

individuais no sentido de construir uma versão longitudinal do si-mesmo.

Ao si-mesmo é atribuído o papel de um contador de histórias, construtor de narrativas sobre uma vida. No entanto, é importante considerar que a construção desta narrativa não é livre, neutra. Ela está poderosamente restringida pelas circunstâncias ou exigências de como apresentar o si-mesmo aos outros. São as condições concretas em que se realiza a apresentação do si-mesmo para os outros que definem os recortes (em termos de conteúdo) e a forma (em termos de estilo) da narrativa. Bourdieu, ratifica este posicionamento quando explica que “o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si (...) o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual ele é oferecido”(1998, p.189).

Assim, o discurso escrito é definido a partir de considerações do contexto:

- Quem fala?
- Para quem se fala ?

Ao se levar em consideração a destinação do objeto (para quem se fala) define-se o conteúdo (o que se fala) e a forma (como se fala).

Este exercício de escrita tem dois aspectos explicados por Bruner (op.cit): o primeiro é a reflexividade humana, a capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob a sua luz, ou alterarmos o passado à luz do presente. Neste exercício de organização do pensamento nem o passado, nem o presente, permanecem fixos, neutros diante dessa reflexividade. O passado pode ser tecido de diferentes modos ou pode ser mudado por reconceituação. O segundo aspecto indica que a reflexão leva a uma tomada de consciência. Husserl (apud Sartre,1997) defende que “toda consciência é consciência de alguma coisa. Isso significa que não há consciência que não seja posicionamento”(p.22).

Ao optar pelo gênero memorial, como objeto de análise, o pesquisador precisa levar em consideração que o narrador pretende atingir o destinatário apresentando uma imagem de si mesmo que corresponda às exigências circunstanciais do contexto.

Nesse sentido, quando se tomam narrativas memorialísticas ou autobiográficas como objeto de pesquisa exige-se não ignorar as intenções, os propósitos e crenças deste produtor da escrita; que, em primeiro lugar, não escreve para si mesmo, mas para um destinatário (receptor

real), fato que interfere diretamente no enunciado. É o mesmo que dizer que o discurso narrativo não é neutro. Há uma orientação da palavra em função do interlocutor. Bakhtin (1986) explica que “na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”(p.113). O critério de seleção está relacionado tanto ao conteúdo quanto à forma da narrativa. Como já foi dito, neste caso, a linguagem assume feições particulares em que o conteúdo da narrativa está organizado em função do interlocutor. Portanto, o ato de lembrar e de narrar o lembrado traz em si a necessidade de uma seleção.(BOSI,1987). Esta seleção denuncia que a memória não está reduzida ao indivíduo, mas ao contrário, ela envolve ambas as vozes: a social e a individual.

Em suma, no memorial de professores(as) não há descrição do que se viveu, o que há, de fato, é a interpretação do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra.

Memoriais de professores(as) como objeto estudo na pesquisa educacional

Autores como NÓVOA(1992) defendem que a análise de materiais escritos por professores pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa em educação.

Se considerarmos que o memorial é um exercício de escrita em que o narrador busca traçar uma versão longitudinal de si mesmo, este exercício poderá possibilitar aos professores(as) debaterem-se com dilemas pessoais e profissionais em que é possível transparecer pontos de tensões e conflitos que se manifestam ao deixar aflorar os sentimentos, as angústias, as frustrações, os desejos, a esperança. Os defensores da história oral como metodologia de pesquisa defendem que a narrativa memorialística permite um discurso mais próximo da vida, das vivências, da experiência. Sendo assim, do conteúdo das lembranças poderá emergir um tônus existencial que denuncia a complexidade das situações vividas pelos(as) professores(as) e o desejo de resistir e buscar respostas para perguntas existenciais. Este exercício reflexivo um voltar-se a si-mesmo. No sentido de refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do

passado.

É sabido que a prática docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: uma que integra o mundo subjetivo do professor, representado pelas suas idéias, crenças que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial (teorias implícitas) e outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no cotidiano da vida familiar, social e escolar. São estas duas dimensões que definem a maneira do(a) professor(a) planejar a sua conduta docente e pessoal. Toda ação do(a) professor(a) e conseqüente tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos pessoais e nas situações contextuais.

E, ainda, no enfrentamento das situações problemáticas, próprias do trabalho docente, os (as) professores(as) vêm-se às voltas com verdadeiros dilemas traduzidos em pontos de tensão, a partir dos quais eles tomam decisões. Tais decisões estão assentadas em um corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que podem ter sua gênese nas experiências vividas, enquanto alunos, ao longo de sua carreira escolar, ou nas crenças difusas porém, relevantes que dominam o pensamento pedagógico da escola ou da sociedade em geral. Podem também, assentarem-se nas influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação ou, ainda, nas primeiras experiências que tiveram quando do início da profissão; como podem estar ligadas com as pressões do meio escolar, a ideologia e a forma de se comportar de seus colegas de trabalho, ou pressões dos pais, assim como da administração.

Em síntese, são suas crenças e teorias implícitas que definem a maneira de planejar a sua conduta docente e pessoal. Toda ação do professor e conseqüente tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo subjetivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos pessoais.

Deste ponto de vista, a subjetividade é tomada como *polifônica, plural*, retomando expressões de Bakhtin (1986). É o mesmo que dizer, que o universo subjetivo produzido por instâncias individuais, coletivas e institucionais pode vir à tona quando o professor(a) se propõe a escrever um memorial.

As pesquisas voltadas às narrativas de professores podem ser desenvolvidas na vertente antropológica. A antropologia, a partir da tradi-

ção etnográfica, forneceu aos historiadores novos métodos e técnicas de trabalho, assim como conceitos, temáticas e problemas de estudos. Segundo Spradley (1979), a principal preocupação nos estudos etnográficos é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Muitos desses significados são diretamente expressos pela linguagem. A linguagem é o instrumento utilizado pelas pessoas, para organizar sistemas complexos de significados.

Estes sistemas de significados constituem a cultura de um grupo. Nesse sentido, a cultura é o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos. A etnografia é a tentativa de descrição dessa cultura.

Os pesquisadores que abraçam a história oral como procedimento metodológico de pesquisa manifestam interesse pelas questões culturais e/ou simbólicas, pelos estudos sobre mentalidades e a formação e evolução das identidades coletivas dos grupos humanos.

Clifford Geertz, renomado antropólogo, que estuda a cultura como sistema simbólico, defende que o conceito de cultura é essencialmente semiótico. Isto quer dizer que ele está marcado pela condição de dar sentido aos sinais, aos indícios, pistas que constituem regras da linguagem. São os indícios, as pistas, os sinais que possibilitam construir significados e dar sentido aos elementos da cultura. O "paradigma denominado indiciário" GINZBURG (1999), baseado justamente na semiótica, busca dar sentido aos sinais, indícios presentes na narrativa. Esta opção de análise parte do princípio de que "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas (sinais e indícios) que permitem decifrá-la". (op.cit,149).

Os estudos etnográficos estão voltados para a análise interpretativa da cultura de um grupo. Nestes estudos, o homem é considerado como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e a cultura é, pois essas teias.

Portanto, a antropologia/ a etnografia não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado. Geertz (1989) explica que "praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "des-

crição densa" (p.15). Ele tomou emprestado o termo "descrição densa" do filósofo Gilbert Ryle, para designar o que pretende um estudo etnográfico. O pesquisador que opta por essa abordagem de pesquisa encontra-se, muitas vezes, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão de senso comum, significados variados atribuídos pelos sujeitos pesquisados às suas experiências, vivências, e tenta traçar relações interpretativas do fluxo do discurso.

Os estudos etnográficos voltados às narrativas de professores(as) possibilitam ao pesquisador provocar uma reflexão em que o professor(a) é compreendido(a) em relação a história do seu tempo, a partir de escolhas e contingências que se deparou ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Esta pesquisa tomou como esteio o pressuposto de que a formação pedagógica dos professores(as) é tecida em uma relação sócio-individual que se deu no contexto do período escolar, nos cursos de formação e no cotidiano profissional. O material utilizado para a compreensão do processo formativo foram narrativas autobiográficas/memoriais de professores(as) que se inscreveram (e foram aprovados) no processo de seleção do mestrado em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG/2002. Três questões básicas nortearam este estudo: o que é, para os candidatos, um memorial? É possível compreender o processo identitário do(a) professor(a) se olharmos para a forma como traça, em seu memorial, suas características pessoais e sua trajetória profissional? Qual a validade e /ou objetivo de se exigir o memorial para a seleção do mestrado?

O suporte teórico para a análise

A obra *Memória Coletiva* de Maurice Halbwachs (1968) foi fundamental para enfrentar a tarefa de entendimento das narrativas memorialísticas dos(as) professores(as). Halbwachs, estudioso das relações entre memória e história pública, defende a tese de que lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. Para ele a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. O autor argumenta

que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, no presente, à disposição do indivíduo, no conjunto de representações que povoam sua consciência atual. Por mais nítida que possa parecer a lembrança de um fato antigo, não é a mesma imagem que se experimenta na infância, porque a pessoa não é a mesma de então e porque sua percepção alterou-se e, com ela, suas idéias, seus juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro tempo, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. O que rege a atividade mnemônica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra. A exigência aos professores(as) da elaboração do memorial traz consigo a oportunidade dos mesmos revisitarem o passado mas, com olhos outros, em que o passado é ajustado às exigências e aos ideais do presente.

Dizendo de uma outra maneira, o conteúdo da lembrança não aflora em estado puro na linguagem do narrador que lembra, ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está inserido e pelas intenções do sujeito que narra, em função do interlocutor. Para Chauí(apud BOSI, 1995):

(...) o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e no como lembra (...). O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar”(p.84).

Desta forma, os memoriais valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e pelas suas lacunas. Como bem o diz Jorge Luís Borges, nosso poeta argentino: “a memória e o esquecimento são igualmente inventivos.”(1970,p.30). Portanto, esse discurso memorialístico não é neutro. Há uma orientação em função do interlocutor.

O que dizem os memoriais dos(as) professores(as)

“Nem sempre sou igual no que digo e escrevo. Mudo, mas não mudo muito”.

Fernando Pessoa

Os professores pinçam, na memória, o fio da sua infância e tecem a escrita de suas características pessoais e profissionais, com os olhos voltados para as exigências do presente,

“(...) filha de filhos de imigrantes italianos e alemães, espanhóis e portugueses, herdo entre tantas outras coisas, a sensibilidade e a tenacidade; a valentia e a audácia de meus antepassados, a tudo me lançando com rigor e emoção para também desbravar a “terra”, não mais geográfica como predominantemente significava para eles esta expressão mas, agora desbravar a terra do conhecimento para ser o melhor que puder e levar outras pessoas a isto.” (Mari)

“meu comportamento com a busca de saberes inquieta-me (...). Sempre fui uma aluna respeitosa, de boa convivência com professores e colegas, até hoje não gosto de faltar aulas.” (Liz)

“(...) ingressei na primeira série e lembro que a professora era muito carinhosa e compreensiva. Usávamos a cartilha Caminho Suave, não tive dificuldades para aprender a ler e a escrever. No entanto, não tenho lembranças da professora utilizar outros recursos didáticos.(...) Hoje, como pedagoga, procuro transmitir aos professores que o livro é um dos vários recursos e não somente o único”. (Luca)

Esses recortes de narrativas possibilitam compreender a carreira desses profissionais, o papel das organizações, dos acontecimentos marcantes e de outras pessoas que exerceram influências significativas na moldagem das definições pessoais e profissionais deles.

O conteúdo da memória, ainda que seja construído em nível individual, o que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é resultado de um trabalho de organização, de (re)construção. Uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta, de fato, uma representação seletiva

do passado. Como já foi dito, o contexto presente, seleção ao curso de mestrado, exige indivíduos, na ótica dos candidatos, tenazes, perseverantes, responsáveis, abertos para o novo. São estes adjetivos relativos que os(as) professores (as) lançam mão para definir suas características pessoais e profissionais. Portanto, a seleção daquilo que é incluído na narração obedece a critérios determinados pelo contexto presente.

O que é para os(as) professores(as) escrever um memorial?

“Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...”

Fernando Pessoa

As formas como as professoras definem seu sentimento para a escrita do memorial apontam que a recuperação da experiência é sempre provocada. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado.

Como diz a professora Liz:

“a necessidade de estruturar e registrar por escrito as experiências vividas, (...) obriga a evocar fatos e acontecimentos da minha vida pessoal e profissional.”

Ou ainda o registro da professora Luca:

“Escrever este memorial representa, acima de tudo, o resgate das lembranças da minha formação acadêmica e intelectual e a minha inserção num campo mais abrangente do conhecimento.”

No entanto, alguns professores não conseguem ir ao passado a não ser de uma forma fragmentada, sem estabelecer elos de ligação com o presente. O memorial apresenta-se como se fosse um roteiro cronológico da vida acadêmica.

“concluí o ensino superior, Curso de História, em 1974 (...). Em 1979, participei do Ensino de promoção do Magistério Público do Paraná. Em 1984, fui convidada a

integrar a equipe de Ensino do NRE”.
(Leni)

“Em 1992 passei no vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia. Em 1993 ministrava aulas no cursinho. Em 1995... Em 1996...” (JP)
“Em 1990 iniciei o magistério (...) Em 1993 deparei-me com um contexto novo iniciei o Curso de Pedagogia na UEPG”.
(GI)

Esses memoriais se constituem em uma narrativa linear, asséptica, pressa a uma seqüência cronológica, simplesmente apoiada nos marcos referendados pelos documentos comprobatórios do “curriculum vitae”. Não se extrai das experiências vividas o mais provisório dos significados.

Rememorar é também ajuizar

“Não quero recordar nem conhecer-me
Somos demais se olharmos em que somos.”

Fernando Pessoa

Os relatos abaixo ilustram como a escrita do memorial não é um processo inconsciente. Ele é carregado de um conteúdo existencial. Registra um balanço dos momentos significativos e percursos pessoais e profissionais de cada professor(a).

“Explicitar os aspectos relevantes da trajetória acadêmica e profissional pressupõe uma tomada de consciência sobre as capacidades cognitivas, os saberes adquiridos e as necessidades de superações e avanços pessoais”. (Gil)

“falar sobre a trajetória acadêmica certamente nos faz refletir sobre muitos aspectos que hoje parecem transparentes, mas que na época em que ocorreram fluíram quase que de forma imperceptível.”
(Sil)

A memória tem como referência os grupos de convívio do indivíduo e as instituições formadoras desse sujeito. Halbwachs (op.cit.) explica que essa percepção difere conforme o lugar que o indivíduo ocupa no grupo social. Se essa percepção relativa do todo memórico individual

parece evidente, o mesmo não se pode dizer da idéia de que existe uma memória coletiva única, Isto é, uma presença e, portanto uma representação do passado que sejam compartilhados nos mesmos termos por toda uma coletividade.

A escolha profissional

(...) eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho de minha altura....

Fernando Pessoa

Muitos professores retratam em seus memoriais o caráter vocacionado da prática do magistério. A influência da família e de outros professores na definição da profissão. Muitas vezes, uma visão ingênua e romântica impregna o conteúdo narrativo quando o professor fala da escolha profissional. Os fragmentos abaixo ilustram essa afirmativa:

"Antes mesmo de me conhecer por gente, já estava envolvido como o meio educacional formal. Minha mãe era professora". (Gil)

"O que você quer ser quando crescer? Inúmeras vezes respondi com muita convicção que seria professora. Desde pequena alimentava este sonho, talvez, influenciada pela família em que a maioria era professora ou pela admiração que sentia ao ver as professoras chegar à escola de sapato de salto alto, cabelos arrumados, exalando perfume." (Ro)

"Aprender e ensinar sempre significou para mim oportunidade única de conviver de forma harmoniosa com crianças, jovens e colegas professores". (Leni)

"Talvez, inconscientemente, por fazer parte de uma família de professores essa necessidade de aprender e ensinar veio à tona. Nasci e cresci num ambiente em que a vida girava em torno da escola". (Liz)

"A escolha para a docência foi uma decisão que não se distanciou das experiências vividas no âmbito familiar". (Sil)

O desejo da Família

"Meu pai matriculou-me no Curso de Magistério. Inicialmente não era o meu desejo freqüentar o Curso, mas com o passar do tempo acabei me identificando e me deslumbrei com a futura profissão". (Luca)

A influência de outros professores para a escolha da profissão

"Quando ingressei no 2º Grau no curso de técnica em contabilidade, tive contato com um excelente professor de História que acabou me ensinando a gostar e querer fazer o Curso de História". (Roger)

"Na primeira série tive uma professora espetacular que acompanhou a turma até a segunda série. Exemplo vivo, procuro espelha-me em suas atitudes, pois tratava-nos com respeito e muito carinho. Nunca discriminou seus alunos. Foi por seu incentivo que mais tarde optei por fazer o magistério e depois Pedagogia." (Arisa)

Halbwachs (op.cit), ao explicar o processo de reconstrução do passado, compara este processo com a reeleitura que um adulto faz de um livro de narrativas lido há muito tempo. Diz o autor, que o leitor adulto entremeia com suas reflexões a percepção das imagens relidas e esse convívio de lembrança e crítica altera profundamente a qualidade da segunda leitura. Nessa linha de pensamento, elaborar um memorial é reviver a experiência da releitura. Da mesma forma, como não se lê, do mesmo jeito, duas vezes o mesmo livro, não se revive da mesma maneira uma experiência de vida. A diferença maior está no teor da idéias e das reflexões sugeridas pela nova leitura. Assim, como em uma segunda leitura o leitor entremeia com suas reflexões a percepção das imagens relidas, o conjunto de nossas idéias atuais nos impede de recuperar exatamente as impressões e sentimentos experimentados pela primeira vez. Não nos resta senão reconstruir, no que for possível, a fisionomia dos acontecimentos.

Nos relatos abaixo os(as) professores(as) deixam transparecer a preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógi-

ca ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva estabelecendo relações intelegíveis entre as experiências vividas e suas opções profissionais.

Escreve a professora Edi:

“Hoje conheço o termo correto, mas naquela época eu só sabia que o Júnior era paraplético. Vi este menino crescer, ajudando-o, brincando e arrastando-o pelo chão (...) eu gostava de estar com ele, apesar dele ser muito mimado pelos pais e às vezes era muito chato ir em sua casa e ficar a tarde toda com ele. Talvez, estivesse ali delineando-se em mim a vocação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais. Somente hoje, vivenciando o presente, consigo compreender certos acontecimentos do passado.”

Outro relato:

“Nesses colégios comecei a conhecer a escola pública, seus problemas, suas dificuldades e me identifiquei com isso. Percebi que a escola particular não dava liberdade para os professores se expressarem e na escola pública isso era possível. Hoje eu sou professora e defensora do ensino público, apesar de todas as dificuldades. Interesse-me pela escola como um conjunto, procuro sempre me informar sobre os acontecimentos e mudanças ocorridas, quando é possível, até participar”. (Tyner)

“Houve, durante a graduação, um sentimento de que o curso de Pedagogia era descontextualizado. Esta era uma questão percebida e comentada entre os acadêmicos, mas que nunca foi claro objeto de reflexão e discussão”. (Sil)

“Percebi alguma falhas no curso de graduação, a maior delas era a noção insuficiente do que é uma sala de aula, pois durante o curso tudo dá certo: o planejamento, o tempo programado, mas quando assumimos a nossa primeira turma a realidade é outra”. (Tyner)

“A experiência de simultaneamente ministrar aulas no ensino médio, fundamental, cursinho e superior permitiu-me

analisar a educação com maior amplitude e conexão entre os diferentes níveis. Minha preocupação maior era e, ainda é, a distância entre o curso de Licenciatura e as realidades do ensino médio e fundamental. Com clareza percebi que não há uma preocupação para ser professor e educador. Prepara-se apenas para ser um repassador de conteúdos, em grande parte, distantes do cotidiano dos alunos.” (JP)

“(...) percebi que as informações e o conhecimento construído durante os quatro anos de Universidade não eram suficientes para encontrar soluções aos problemas que encontrava na escola”. (Gil)

O processo de construção da identidade profissional

“Procuro despirm-me do que aprendi, Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, Desembrulhar-me e ser eu(...)”.
Fernando Pessoa

Desejos, ações, pensamentos, sentimentos, condições materiais de vida, são conjugados ou fundidos ao longo da existência da pessoa, permitindo que outras pessoas diferenciem-na e reconheçam-na em sociedade. Nesta linha de raciocínio, identidade pode ser definida, em termos de aproximação, como uma fusão dinâmica de traços que caracterizam no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta.

Ao puxar dos memoriais dos(as) professores(as) o fio das experiências profissionais vividas e narradas é possível tecer a malha do conhecimento construído por eles ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. É o mesmo que dizer que nas histórias narradas em seus memoriais há muitas possibilidades de entrar no cerne do processo identitário. O processo identitário vai sendo construído nos movimentos que o sujeito professor(a) consegue realizar para superar os desafios que enfrenta no contexto profissional, social e familiar.

Em seus memoriais, os (as) professores(as) deixaram aflorar, nas narrativas, a maneira

como cada um se tornou no(na) professor(a) que é hoje. Quando se puxa o fio das experiências pessoais, formativas e profissionais destes(as) professores(as), aparece a identidade profissional não como um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas como algo que foi construído num lugar de lutas e conflitos. A partir desta afirmação entende-se que a identidade é constituída por múltiplas determinações e não há dicotomia entre identidade pessoal e profissional. E tem mais, a identidade profissional é um espaço de construção constante, portanto, marcado por uma provisoriedade em que a identidade vai se realçando, aos poucos, através da busca de novos conhecimentos. A consciência da inconclusividade, provisoriedade, inacabamento do Ser e do conhecimento, concorre para que o(a) professor(a) exerça com autonomia o seu trabalho e tenha o sentimento de que é ele(a) quem controla as suas decisões e ações. É esse sentimento que instaura o processo de busca de novos conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios.

Isso pode ser percebido nas narrativas abaixo:

'Na década de 60, adolescente, fiz meus estudos do Ensino Fundamental no Colégio Regente Feijó e, mais tarde, em 1965 estudei no Instituto de Educação onde obtive o diploma de professora primária. Comecei a lecionar na Escola São Jorge. Este trabalho foi interrompido pelo casamento e mais tarde, pelo nascimento dos filhos. Retomei os estudos quando as imposições da maternidade já não eram tão absorventes. Em 1985 prestei vestibular para o Curso de Pedagogia. O Curso de Pedagogia veio aprimorar a minha formação pedagógica. (...) Em 1989 assumi a direção do Colégio Estadual Santa Maria até 1997. Tentando conciliar a formação pedagógica que tinha com as contingências da prática educativa na qualidade de gestor de instituição pública de ensino, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos. Desta forma, retornei à Universidade para fazer uma nova habilitação que possibilitaria melhores condições para eu administrar com segurança e competência a Escola. A experiência na direção da escola foi muito importante para a minha formação profissional. Tive oportunidade de participar da educação tanto em sala de aula como fora. De um

lado o espaço mais restrito e do outro, a visão do todo, onde o administrador atua em todas as frentes: pedagógicas, administrativas, financeiras, políticas e sociais. (...) A escola de uma forma geral complexificou muito. A complexidade alcançada exige cada vez mais profissionais competentes para enfrentar os desafios que a sociedade e o desenvolvimento impõem. Daí a nossa busca constante do aperfeiçoamento." (Leni)

Outro relato:

"Diante dos questionamentos e das situações enfrentadas no cotidiano da sala de aula, buscava subsídios para melhorar a minha prática por acreditar que poderia aprofundar os conhecimentos até então adquiridos, cursando pedagogia. (...) comecei a perceber que desenvolvia uma ação isolada no interior da sala de aula. Estava apropriando-me de conhecimentos teóricos, mas não havia a articulação destes conhecimentos com a equipe pedagógica da escola. Passo então, a ter a percepção de que a atuação do professor no interior da escola não pode ser isolada ele precisa de um suporte específico no aspecto pedagógico para o enfrentamento dos problemas e implementação de novas práticas. Instaura em mim um olhar diferente sobre o papel do supervisor escolar. (...) no momento de optar pela habilitação no Curso de Pedagogia, não tive dúvidas, a minha opção foi pela supervisão escolar". (Denis)

O contexto histórico e social, de onde provêm as determinações do ser humano, pode facilitar ou dificultar as vivências necessárias para o desenvolvimento dos componentes essenciais que configuram a identidade profissional. Os relatos acima apontaram que a identidade profissional foi se constituindo no movimento do "estar sendo", movimento este de identificação, negação e superação de valores e significados, sejam eles conscientes ou não.

Em resumo, a identidade profissional vai se plasmando em um processo de construção permanente que só acontece no horizonte da conquista da auto-determinação e do vir-a-ser contínuo. O(A) professor(a) ao ingressar na profissão conhece aspectos do ritual da escola e do profissional que lá atua, pois já interagiu

neste espaço, de algum modo, como aluno, estagiário ou como observador. A formação da identidade profissional traz imbricada a necessidade de se instaurar um processo de desconstrução e reconstrução do modelo social do que é “ser professor” e, em muitas situações do que é escola e até mesmo, o que é aula ou sala de aula.

E, ainda, outro relato:

“(...) o Curso de Geografia me chamava muito a atenção. Estimulado, talvez, pela curiosidade de conhecer o mundo. (...) decidi então, fazer vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia. Desde o primeiro ano do curso busquei envolver-me e valorizar o curso. Na medida do possível fazia cursos e atividades paralelas que viessem ao encontro daquilo que estava estudando. Mas, foi só a partir do terceiro ano que percebi a possibilidade de realização profissional. Em 1995 fui selecionado para participar do Projeto Universidade Solidária. Pude conhecer um pouquinho os Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba e vivenciei o cotidiano das pessoas que lá moravam. Essa experiência fortaleceu a linha que eu já delineava para meu futuro profissional. Trabalhar a Geografia numa linha crítica. No último ano do Curso dois momentos foram marcantes. A participação no Projeto de Extensão desenvolvido com crianças de 5ª série de uma escola pública e o convite para docente em um curso pré-vestibular. O que parecia ser opostos, na verdade, expressaram-se como duas experiências que me fortaleceram e me auxiliaram na decisão do caminho que eu desejava seguir. Desde as primeiras aulas ministradas no cursinho ou nos encontros do projeto eu tinha duas preocupações: estar bem preparado para trabalhar o conteúdo e isso eu conseguia através de muita leitura e a outra preocupação era a de que através deste conteúdo os alunos tivessem a oportunidade de refletir e entender um pouco mais sobre o processo histórico e geográfico onde estávamos inseridos.” (Gil)

“A minha trajetória como docente inicia-se ainda no Curso de Administração de Empresas. Precisei cursar três anos para

perceber que o meu ramo não era o mundo dos negócios. (...) Foi quando ingressei no movimento ambientalista, precisamente no Grupo Ecológico dos Campos Gerais, onde me foi designado a ‘missão’ de ministrar pequenas palestras sobre ecologia, reciclagem de lixo e temas do gênero, então em modo no início dos anos 90. Esta ação foi fundamental para um redirecionamento na perspectiva profissional. Em 1992 passei no vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia. Daí em diante realizei-me como acadêmico e como profissional.” (JP)

Estas narrativas autobiográficas de professores e professoras evidenciaram, na escrita feita em primeira pessoa, um tempo de balanço em que se registrou momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais que os constituíram como professor ou como professora. Indicaram que o processo de constituição do sujeito-professor está intimamente relacionado com as formas pelas quais os indivíduos assumem e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor. É o mesmo que dizer, que a identidade profissional é construída em uma relação mediática com o outro em que o sujeito professor se apropria, nega, supera conhecimentos e experiências enfrentados no espaço cotidiano do seu trabalho.

A constituição desse sujeito-professor exige que além da identificação com a profissão nos seus modos de pensar e agir, os seus modos de sentir sejam também contemplados pela reflexão, pela auto-determinação e pela emancipação intelectual.

Das narrativas emergiram conteúdos simbólicos que possibilitaram lançar um olhar para compreender e categorizar os processos subjetivos e metacognitivos em que os(as) professores(as) se apoiaram quando da elaboração do memorial. O apoio estava centrado em dois eixos: um biográfico dimensionado na subjetividade (identidade para si) marcado por crises, mudanças, rupturas e confirmações e o outro dimensionado na objetividade (identidade para o outro) que está intimamente ligado com as relações sociais que ocorre no espaço profissional.

Estas duas expressões “identidades para si” e “identidade para o outro” são utilizadas por DUBAR(1995) para explicar os mecanismos que o sujeito lança mão para expressar a imagem

que tem de si (ou seu projeto de ser) e a que deseja que os outros tenham dele. Ao escrever os seus memoriais os (as) professores(as) fizeram um recorte de suas lembranças para expressar uma imagem de si e, ao mesmo tempo tinham como foco o objetivo daquela escrita, não era uma escrita espontânea, eles(as) buscavam dar elementos para que o outro, o leitor, que representava um avaliador, construísse a imagem que desejavam que tivessem deles(as).

À guisa de conclusão:

“De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando

Fernando Pessoa

E por falar no olhar... Sartre, no ensaio de ontologia *O Ser e o Nada* inspira-me para compreender este sujeito que se define, conscientemente, em relação ao mundo (contexto) e a mim (destinatário) quando se propõe escrever um memorial como exigência acadêmica.

O interessante é que se estabelece, nesse exercício de escrita, um jogo em que o olhar que o outro me lança, ao escrever o memorial, é ao mesmo tempo “olhar-sujeito” porque ele é o emissor, mas sua escrita está em relação direta com a forma como “sou visto” (receptor) desta forma, mostra também um “olhar-objeto” quando recorta as lembranças, define estilos em função das exigências e da avaliação que espera fazer dele. Melhor dizendo, em função das exigências e avaliação do outro.

Pode-se perguntar: Quem é o outro? O outro é, por princípio, aquele que me olha. Transformo-me em objeto, porque faço o que tenho que fazer, a partir de definições do contexto em que está explícito o outro. Como diz Sartre: “Não sou para mim mais do que pura remissão ao outro” (1997, p. 336).

Este jogo de olhar e ser olhado, aqueles a quem destino o memorial, são fixados em mim como objetos e, sou em relação a eles, também objeto. Consciente disso, o conteúdo da narrativa vai se tecendo com o fio de argumentações que desvelam mais as minhas possibilidades do que os meus limites. A pesquisa apontou que as narrativas memorialísticas não deixaram transparecer quaisquer elementos circunstâncias que pudessem dificultar ao(a)

candidato(a) à realização de seu objetivo (a entrada no curso de mestrado), fossem eles recursos financeiros, disponibilidade de tempo, trabalho... .

Isto posto, é possível afirmar que a análise possibilitou articular significados, ainda que provisórios, em que a memória tem uma dimensão de preservação da lembrança, mas também do esquecimento, da omissão. É o mesmo que dizer: só se lembra porque é possível esquecer, uma vez que a principal característica do ato de lembrar é a seleção que está voltada para a dimensão social. (Halbwachs, 1968). Em função do destinatário há uma (re)arrumação da lembrança. Um trabalho de construção que transforma reminiscências em um discurso organizado, que traça uma auto-imagem, modelo de identidade, em função daquilo que (o narrador) supõe esperar dele.

Desta forma, a exigência do memorial na primeira fase de seleção ao curso de mestrado só tem razão de ser se esta narrativa for considerada como um exercício reflexivo de escrita sustentada por um conteúdo subjetivo em que o(a) candidato(a) se revela na forma como Fernando Pessoa nos inspira: “*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo.../ Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.../ Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...*” Isso exigiria do sujeito/narrador a não negação da trajetória que teve, das experiências que viveu, dos seus medos e angústias, das dificuldades e desejos, que pautaram as suas buscas.

Enfim, essa exigência só tem sentido se não estiver, apenas, atrelada à idéia de julgamento, avaliação, mas como um exercício reflexivo de escrita do(a) candidato(a) no qual ele(a) possa lançar um olhar sobre-si-mesmo para acima de tudo registrar o exercício de pensar a trajetória pessoal e nela os processos de construção, desconstrução e elaboração de novos conhecimentos para alterar o nível de consciência de si-mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
2. BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
3. BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
4. CHAUI, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**:

- lembranças de velhos.** 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
5. DUBAR, Claude (1995). **A socialização, construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Portugal: Porto Editora.
 6. FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
 7. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro. LTC- Livros
 8. Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1989.
 9. GOODSON, Inor F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos
 10. professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de**
 11. **professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.63 a 78.
 12. HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** São Paulo: Editora Vértice, 1968.
 13. HOLLY, M. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários bibliográficos. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.79 a 110.
 14. HUBERMAN, Michel. (1992). O ciclo da vida profissional do professor. In:
 15. NÓVA, A. (Org.) **Vida de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.31 a 61.
 16. NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA A. (org.) **Vida de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.11 a 30.
 17. PESSOA, Fernando. **O Guardador de Rebanhos.** São Paulo. Cultrix, 1997.
 18. SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o nada- ensaio de Ontologia**
 19. **Fenomenológica.** Petrópolis: Vozes, 1997.
 20. SPRADLEY, J. **The ethnographic interview.** Nova York, Prentice, 1979.

Recebido em 30/05/2005

Aceito para publicação em 09/09/2005