

**Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e
ressignificações**

School memories and teacher education trajectories: between brands and
resignifications

Hugo de Melo Rodrigues
José Albio Moreira de Sales
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Juazeiro do Norte e Fortaleza - Ceará - Brasil

Resumo

Esse texto discute a importância das relações entre memória escolar e formação docente, destacando influências que atitudes e posturas de professores, em diferentes espaços e níveis escolares, exerceram e foram incorporadas e/ou ressignificadas por seus ex-alunos, os quais, hoje, são professores e consideram essas influências “marcas” permanentes de seus mestres. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se valeu do método autobiográfico em pesquisas na história da educação (NÓVOA E FINGER, 2010; FERRAROTTI, 2010), tendo como foco temático as memórias de trajetórias escolares e relatos de experiências formativas de professores os quais são apontados por eles como marcas permanentes deixadas por seus mestres e que, de alguma forma, que podem ou não repercutir em suas práticas docentes contemporâneas. As análises foram feitas à luz das referências teóricas dos campos da História e da Educação. Conclui-se que os professores entrevistados carregam em suas memórias marcas de experiências educacionais que os remetem aos seus primeiros mestres, destacando seus feitos, atitudes e comportamentos no exercício da docência, os quais foram incorporados ao seu repertório profissional docente.

Palavras-chave: Memória escolar; Formação docente; Autobiografia.

Abstract

This text discusses the importance of the relationship between school memory and teacher education, highlighting influences that attitudes and attitudes of teachers, in different spaces and school levels, exercised and were incorporated and/or re-imagined by their former students, who are now teachers and they consider these influences permanent “marks” of their masters. From a theoretical-methodological point of view, this is a qualitative research, which used the autobiographical method in research in the history of education (NÓVOA E FINGER, 2010; FERRAROTTI, 2010), with thematic focus on trajectory memories schools and reports of teachers' formative experiences, which are pointed out by them as permanent marks left by their teachers and that somehow have an impact on their contemporary teaching practices. The analyzes were carried out in the light of theoretical references from the fields of history and education. It is concluded that the interviewed teachers carry in their memories marks of educational experiences that take them back to their first teachers; highlighting their achievements, attitudes and behaviors in the exercise of teaching, which were incorporated into their professional teaching repertoire.

Keywords: School memory; Teacher training; Autobiography.

Introdução

A escola, instituição constituída na modernidade como lugar de formação educacional e transmissão basilar de elementos fundamentais de determinada cultura, quando observada por um olhar crítico, pode ser percebida como *locos* de aprendizagem para a vida, como extensão de nossos lares, transcendendo, desse modo, seu aspecto meramente instrucional, pragmático ou tecnicista, abrangendo aspectos afetivos e formativos mais complexos acerca do pleno desenvolvimento humano. Tendo em vista que aprendizagem, em seus aspectos formais ou informais, constitui-se num processo contínuo que nos acompanha desde que começamos a nos situar no mundo até o final de nossas vidas, destacam-se as memórias das aprendizagens significativas, tanto do âmbito escolar como do familiar, que são permeadas por sujeitos e lugares de nossa infância, juventude e idade adulta. Quem nunca ouviu alguém dizer: “meu pai sempre me ensinou que... isso e aquilo” ou “minha mãe me ensinou assim...” Também já ouvimos: “meu professor me ensinou a resolver esse problema assim...”. Embora esse fato seja mais restrito a determinados meios, também já ouvimos alguém dizer: “meu professor ensinou que devemos ensinar a duvidar e pesquisar para não aceitar como verdade qualquer coisa que é dada como verdade”. É fato também que, nem sempre, se questiona onde e com quem aprendeu quando se realizam tarefas ou se põem em prática nossos conhecimentos, e isso oferece resultados positivos na vida profissional. Mas quando essa profissão é a docência, questionar de onde vem posturas e práticas como a forma de transmitir conteúdos e de lidar com o outro, no processo de aprendizagem, pode levar a questionamentos sobre formação que conduzem às reflexões sobre a memória escolar de docentes.

Esse texto debate como relações entre memória escolar e formação docente foram importantes, destacando a influência que atitudes e posturas de professores, em diferentes espaços e níveis escolares, exerceram e acabaram sendo incorporadas e/ou ressignificadas por seus ex-alunos, os quais, hoje, são professores e consideram que essa influência de seus mestres deixou “marcas” indelévels. Os professores entrevistados na realização deste estudo, atualmente, atuam como docentes de cursos superiores em diferentes níveis e como discentes de pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado. Assim, as questões que norteiam essa investigação são: Que atitudes e/ou posturas de seus mestres, em

diferentes espaços escolares, você considera que foram marcantes durante sua formação? De que modo essas atitudes e/ ou posturas contribuem para as suas práticas docentes?

Trata-se de uma pesquisa cuja base empírica está ancorada em relatos autobiográficos e foi dividida em cinco momentos. Após a introdução, temos a primeira seção intitulada “percurso teórico-metodológico”, onde desenvolvemos as reflexões sobre o método autobiográfico em pesquisa sobre história da educação, desenvolvemos os conceitos teóricos basilares que fundamentam a investigação e destacamos os recursos teóricos e técnicos mobilizados na elaboração das entrevistas/relatos. A segunda seção é intitulada “Memórias docentes: relatos autobiográficos sobre trajetórias escolares”, na qual apresentamos partes de narrativas dos três professores entrevistados. Analisamos as memórias registradas nas narrativas/entrevistas como fontes históricas que nos ajudam a compreender suas trajetórias escolares e de formação docente e a importância das marcas de seus mestres em suas práticas profissionais. Por fim, seguem as conclusões e referências.

Percurso teórico-metodológico

Iniciamos essa seção nos referindo a Farias (2006, p. 73), que afirma que o professor “traz para a sua ação profissional toda a bagagem social, que é sempre dinâmica, complexa e única”, ou seja, os professores mobilizam toda uma gama de saberes e experiências provenientes de trajetórias de vida que vão muito além do que foi por ele adquirido e experienciado nos espaços escolares formais. Dizemos isso porque, nesse estudo, o foco central são as memórias que docentes guardam acerca de práticas e atitudes de seus professores, as quais julgam marcantes em suas trajetórias formativas e que podem ou não, em alguma medida, repercutir em suas práticas profissionais na atualidade. Portanto, mesmo considerando a importância de reconhecer que os saberes mobilizados pelos professores em suas aulas resultam de diferentes espaços sociais e culturais, nos limitaremos especificamente a investigar a importância atribuída em seus relatos às memórias sobre exemplos deixados por seus mestres que julgam mais relevantes ou significativos.

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, que se utiliza de aportes do método autobiográfico em pesquisas na história da educação (NÓVOA E FINGER, 2010; FERRAROTTI, 2010), tendo como foco temático as memórias de trajetórias escolares e relatos de experiências formativas de professores as quais são apontadas por eles como marcas permanentes deixadas por seus mestres e que podem ou não repercutir em suas práticas docentes contemporâneas. As narrativas foram elaboradas por três professores com experiências no ensino superior em diferentes níveis, sendo, um deles, orientador da pós-graduação e os outros, além de professores universitários, são também discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por conseguinte, recorreu-se às técnicas de entrevistas temáticas da história oral (MEHY e HOLANDA, 2015) e a problematização das memórias enquanto fontes para a história da educação (LE GOFF, 1994; THOMPSON, 1992). Portanto, o aporte teórico-metodológico adotado é interdisciplinar, dialogando com autores que são referência nos campos da História e da Educação.

Do ponto de vista do recorte cronológico, tendo em vista que se trata de professores de distintas gerações, as memórias dos colaboradores remetem às últimas seis décadas do século XX. Nestas décadas, no que concerne ao campo da educação formal, destacam-se as disputas em torno de projetos de uma educação popular versus os projetos de educação restritos às elites nacionais que limitavam a educação das massas aos interesses do mercado de trabalho, ou seja, projetos neoliberais orientados sob o viés do tecnicismo.

Destarte, as memórias apontam para distintos contextos da história da educação escolar, estendendo-se desde a implantação de leis impostas sob a égide do regime militar, passando pelo período da redemocratização, pelos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, pelas gestões progressistas de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2010-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT), até as desastrosas ações em todos os campos de gestão social promovidas pelos governos ultraliberais de Michel Temer (2016-2018) e de extrema-direita de Jair Bolsonaro, eleito por voto popular em 2018.

No contexto do regime militar (1964-1985), o papel da educação e as metas para o setor estavam alinhadas ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, pois o golpe civil-militar de 31 de março de 1964 propiciou as condições históricas ideais para a execução de um projeto educacional elitista e excludente, submetido aos interesses

do capital internacional. (FONSECA, 2003; GERMANO, 2011). Após a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu os marcos legais que orientam a estrutura e o funcionamento da educação nacional em seus diferentes níveis e modalidades, do ponto de vista legal, a educação escolar formal se consolida. Assim, nos anos 90, têm-se como grande marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN/ 1996). Esse processo histórico, em razão de sua natureza dialética, não avança sem contradições nos governos Fernando Henrique Cardoso e nas gestões dos governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Contudo, o segundo governo de Dilma (2014-2016) foi interrompido de forma autoritária e com frágil base legal, por meio de um polêmico processo de *Impeachment*, que ainda divide opiniões de juristas, jornalistas, historiadores, sociólogos e cientistas políticos, que divergem sobre a legitimidade desse processo.

De todo modo, após o afastamento de Dilma Rousseff, importantes mudanças nos rumos das políticas nacionais para a educação foram implementadas de forma apressada e sem o devido diálogo com os professores, a comunidade escolar e sociedade. Nesse sentido, destaca-se a reforma do novo ensino médio que, por meio da Lei nº 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Essa mudança deu-se de forma não convencional através de uma Medida Provisória (MP), que é um instrumento jurídico excepcional e pouco democrático. A seguir, deu-se, também, de modo atabalhado, a homologação da Base Curricular Nacional (BNCC) que atualmente está em fase de implementação. Essa breve incursão pela história da educação nacional serve apenas para ilustrar os diferentes contextos rememorados e vivenciados pelos entrevistados ao longo de suas trajetórias educacionais, seja como discentes ou como docentes.

As entrevistas temáticas foram organizadas e analisadas de acordo com técnicas da história oral temática. As questões que foram levantadas são as mesmas que orientam essa investigação e já foram anunciadas: Que atitudes e/ou posturas de seus mestres, em diferentes espaços escolares, considera que foram marcantes em sua formação? De que modo essas atitudes e/ ou posturas contribuem para as suas práticas docentes?. No intuito de garantir o anonimato dos professores colaboradores e de nos conformar às exigências éticas das pesquisas que envolvem seres humanos no campo da educação, adotamos

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações
nomes de professores brasileiros consagrados pelas suas ações como pseudônimos:
professor Milton Santos - Cicero Romão Batista, Professor Darcy Ribeiro - Oscar Niemeyer, e,
por fim, professor Lourenço Filho - Luís da Câmara Cascudo.

Para responder a questões que norteiam essa investigação, também faz-se necessário esclarecer o que entendemos por memórias escolares significativas e trajetórias de formação de professores. Nesse sentido, corroboramos que a memória é a presença do passado (ROUSSO, 1998), ou seja:

A memória, para prolongar essa definição lapidar é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs (ROUSSO, 1998, p. 94).

De fato, a memória é o recurso que utilizamos para “reviver”, ainda que de uma forma seletiva, as experiências marcantes que vivemos e que, por isso, ainda nos habitam. Como nos ensina Henry Rousso (1998), trata-se de uma representação que é produto de uma reconstrução psíquica e intelectual coletiva, que não corresponde ao “passado em si” ou a uma espécie de retorno a uma realidade histórica tal qual se passou. Écleia Bosi (1998), inspirada nas reflexões de Maurice Halbwachs, nos ensina que toda memória pessoal é também uma memória social. Dessa forma, quando nos referimos à memória “individual”, estamos tratando de lembranças de experiências marcantes que não dependem necessariamente de que um outro indivíduo confirme ou não sua veracidade. De outro modo, entendemos que a memória coletiva necessita da confirmação dos fatos recordados por outras pessoas. Destarte “Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos” (MATOS e SENA, 2011, p. 97). De toda forma, entende-se que a “lembrança é a sobrevivência do passado”. (BOSI, 1998, p.53), mesmo que o ato de lembrar não signifique necessariamente reviver o que se passou e que tão pouco a lembrança seja a conservação integral do passado.

Esclarecemos que, seguindo a linha teórica de Paul Ricouer (1994), compreendemos que a atividade mimética imita, configura e representa a experiência temporal vivida, configurando uma intriga que sintetiza uma totalidade significativa, isto é, sustentamos uma concepção de operação historiográfica que acessa e representa uma realidade que pode ser mediada pela narrativa. Nessa perspectiva, corrobora-se que a

atividade narrativa comporta também uma atividade de natureza explicativa pois, ao narrar, o historiador interroga os documentos que são submetidos à crítica particular da lógica disciplinar da História. Portanto, nenhum documento é inocente, e, em nosso caso, as memórias registradas nas entrevistas foram submetidas à seguinte lição: “ Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é ‘falso’, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo” (LE GOFF, 1994, p. 57).

Portanto, ao abordarmos o tema memórias escolares, nos limites de nosso escopo, nos referimos especificamente a memórias de experiências marcantes nas trajetórias escolares em distintos espaços de discentes que hoje são docentes e que percebem, nessas experiências pretéritas, as “ marcas” de seus mestres, as quais podem ajudar a (re)significar suas práticas no âmbito da profissão. Neste aspecto, ao refletirem sobre seus processos formativos, os docentes recorrem às diversas memórias escolares significativas que constituem componente basilar de suas formações e que não estão restritas aos aspectos formativos institucionais dos cursos de formação de professores no âmbito das licenciaturas.

Isto posto, é preciso ressaltar que a formação de professores é um tema complexo cuja compressão passa inevitavelmente pelo sentido dado à expressão formação. No caso específico desse trabalho, a formação de professores é pensada a partir de dois aspectos que estão interligados de modo inseparável: o primeiro trata do processo de formação do sujeitos em sua integralidade, isto é, trata-se da formação em seu sentido lato; o segundo aborda a formação docente enquanto teoria do campo da educação. Reconhecendo a amplitude e as ambiguidades desse conceito, Josso (2010, p. 61) afirma:

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

No que concerne ao método autobiográfico, corrobora-se que:

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que conhecer o sujeito dessa ação é também (re)conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence (NÓVOA, 1995, p.15).

A subjetividade e a exigência antinomotética da biografia definem os limites da sua cientificidade; são as suas características imanentes, a despeito das quais o método biográfico conserva, apesar de tudo, algum valor heurístico. A subjetividade ativa da autobiografia dilui-se na vida objetiva dos acontecimentos (FERRAROTTI, 2010, p. 139)

Obviamente, esse tipo de método tem por característica uma forte participação do indivíduo, que se expressa por meio de suas reflexões sobre a importância de suas memórias escolares e de como elas puderam/podem contribuir no processo de formação e na (re)significação de suas práticas docentes. Destarte, buscou-se trabalhar com as memórias em forma de relatos autobiográficos de três docentes, que tentam explicar que aspectos de sua formação e prática profissional eles associam ao tempo em que frequentaram distintos espaços escolares. Dessa forma, acreditamos, com Thompson (1992), que toda história é conduzida conforme uma determinada finalidade social. Nesse sentido, em nossa investigação, partimos da premissa de que “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1992, p. 17), pois isso nos ajuda a destacar a importância social do estudo de memórias escolares para o campo da historiografia da educação.

Na mesma linha da escrita biográfica de Sartre, que apresenta uma visão dialética do indivíduo, nós o percebemos como um ser universal singular, isto é, “Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante de seus projetos, ele exige ser estudado a um só tempo pelas duas pontas” (SARTE, 2014, p. 7). Logo, não negamos as pressões que as relações sociais concretas exercem sobre os sujeitos, contudo compreendemos que eles possuem espaços de certa autonomia e liberdade (DOSSE, 2015; SARTRE, 2014). Queremos dizer com isso que os indivíduos não são apenas meros vetores de estruturas econômicas e sociais ou seu epifenômeno, pois acreditamos que são agentes estruturados e estruturantes, ou seja, “Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo: Mas essa construção é operada sob coações estruturais” (BOURDIEU, 2004, p.77). Neste aspecto, ressaltamos o importância de relatos sobre as memórias que professores guardam de seus

mestres ao longo de suas trajetórias escolares e os desafios e perspectivas do exercício da docência.

Memórias docentes: relatos autobiográficos sobre trajetórias escolares

Para responder aos questionamentos iniciais da investigação, faremos as análises das narrativas contidas nas entrevistas sobre as memórias de trajetórias formativas dos colaboradores desta pesquisa. Organizamos as narrativas dos três blocos, cada bloco correspondendo a respostas específicas. Como estrutura de análise, optamos por comentar cada fala separadamente e apresentar sínteses individualizadas, as quais serão, depois, confrontadas nas considerações finais. Nessa perspectiva, ordenamos as narrativas e suas respectivas análises na seguinte ordem: 1) Professor Milton Santos; 2) Professor Darcy Ribeiro e, por último, professor Lourenço Filho. Sobre as atitudes e/ou posturas de seus mestres, em diferentes espaços escolares, considera que foram marcantes em sua formação, assim refere-se o professor Milton Santos:

São muitos os professores que guardo na lembrança que contribuíram para o meu processo formativo. De modo particular, os professores da educação básica. Lembro-me da professora dos primeiros anos do ensino fundamental, que, na década de oitenta do século passado, correspondia aos anos iniciais do ensino de primeiro grau, que contemplava da primeira até a oitava série. Hoje, ao refletir sobre as atitudes e posturas que ela adotava no processo de ensino e aprendizagem, lembro-me que ela conhecia cada aluno pelo nome, e essa relação a trazia para bem próximo da gente, é como se ela fizesse parte da minha família. As aulas eram divertidas, além do ensino de primeiras letras, de ensinar a ler, escrever e contar, ela realizava brincadeiras, jogos, competições e leitura de poesias. Nas efemérides, trazia sempre alguém para conversar conosco. Lembro-me, ainda, da festinha do dia das mães. Minha mãe já havia falecido, mas, entre todas aquelas mães presentes, também estava o meu pai. Assim, eram as aulas dessa professora inesquecível, eu aprendia em suas aulas brincando. A professora participava ativamente das atividades da escola, da comunidade e da igreja. Ela era a catequista da igreja do bairro, foi ela que também me preparou para a minha primeira comunhão. Então, as atitudes marcantes dessa professora em meu processo formativo foram o seu compromisso com a educação, a possibilidade de conhecer cada aluno pelo nome, aulas diferenciadas de forma lúdica e interdisciplinar, a sua inserção de forma afetiva e efetiva na comunidade escolar, elastecendo o processo de ensino e aprendizagem além dos muros escolares, participando ativamente das atividades do bairro e da igreja.

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações

Neste relato, percebemos que o professor Milton Santos aponta para memórias escolares que revelam a importância dos laços afetivos que unem professores e alunos na condução dos processos de ensino e aprendizagem. Sob esse aspecto, ele afirma que considerada inesquecível essas marcas afetivas e emocionais deixadas por sua professora dos primeiros anos do ensino fundamental nos anos 1980. Destaca a ação da professora de buscar conhecer cada um de seus alunos pelo nome, o que considera que a trazia para próximo deles, dando-lhes a sensação de que faziam parte de sua família. Aparece em fala aspectos metodológicos da condução das aulas. Segundo Milton Santos, a professora, além de ministrar os conteúdos e manter uma relação de proximidade e afeto com os seus alunos, proporcionava a eles aulas diferenciadas, com a utilização de diversos recursos, como jogos, leituras e poesias. Assim, ele recorda que aprendia brincando. Diante dessa fala, é possível afirmar que o professor elege como marcas significativas elementos como ludicidade, afeto, metodologias dinâmicas e interdisciplinares, destacando que as influências da professora sobre a vida dos alunos transcendiam os “muros escolares”. Essas são marcas mais acentuadas nas memórias de menino, que sobrevivem no homem que se fez professor.

Em relação ao modo que essas atitudes e/ ou posturas contribuem para as suas práticas docentes, assim se expressa Milton Santos:

Ao pensar nas atitudes e posturas dos professores que contribuem para a minha prática docente, posso destacar algumas considerações: Inicialmente o compromisso com a educação, com o processo de ensino e aprendizagem, considerando que não sou alguém neutro, porque tenho uma formação que me faz tomar partido, me identificar com a luta da classe trabalhadora e sei que a educação escolar e o conhecimento são ferramentas indispensáveis para a formação do indivíduo. Assim, conhecer os alunos pelo nome, saber de onde vem, seus anseios discentes, e ter o compromisso com a sua formação, é uma atitude que retira esse aluno da invisibilidade, dando-lhe voz e vez; Outro fator fundamental é o planejamento das aulas, para que essas possam chegar de fato ao cotidiano dos discentes, e possa transformar suas vidas, despertando a curiosidade em aprender; Buscar compreender a realidade em que eu estou inserido é fundamental, compreendendo que nem sempre as políticas públicas voltadas para a educação é o que é correto e o que deve ser seguido, considerando que, no Brasil, atravessamos um retrocesso nos processos educacionais impostos por um (des) governo que não valoriza a educação. Assim, a atitude dos mestres que repercute em minha prática docente passa pelo compromisso com a educação e com os processos de ensino e aprendizagem, me fazendo refletir sobre a minha atuação docente e a luta da classe trabalhadora em que deposita na educação a possibilidade de formação e conhecimento de cada pessoa (Cícero Romão Batista).

De início, evidencia-se, na fala do professor, um compromisso ético e político com a educação: que nos autoriza a apontar uma analogia com o pensamento de Paulo Freire (1987). Em sua fala, percebe-se que ele busca relacionar o ato educativo com uma atitude crítica e radical diante da realidade. Desse modo, ato educativo distancia-se do mero exercício de diletantismo intelectual ou de transmissão de informações ou conhecimentos curriculares, assumindo-se como atitude de práxis para uma transformação social que visa um mundo plural, menos desigual e mais democrático.

Outro ponto destacado na fala do professor é o planejamento das aulas. Sabe-se que o planejamento é uma atividade fundamental para qualquer atividade laborativa, e, no caso da educação, torna-se um elemento fundamental pois, sem planejamento, a atividade docente perde seu sentido e seus objetivos tornam-se de ocasião, reduzindo-se o processo de ensino e aprendizagem a uma prática irrefletida e de improviso. Nesse sentido, a fala do professor nos remete à seguinte reflexão:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI 2008, p. 47)

Percebe-se que Milton Santos valoriza o planejamento e destacam-se suas memórias como marcas que influenciam suas práticas docentes na atualidade os seguintes aspectos: a) O compromisso ético e político com a educação e a formação de seus alunos; b) a afetividade no processo de aprendizagem através da aproximação e o acolhimento dos alunos; c) O cuidado com o planejamento de suas atividades docentes.

Em sua resposta, o professor Darcy Ribeiro preferiu elaborar uma narrativa integrando os dois questionamentos, buscando articulá-los de modo coerente e inteligível. E assim responde sobre o que considera marca de atitudes e/ou posturas de seus professores que consegue relacionar com suas práticas docentes:

Fazendo uma retrospectiva de minha vida estudantil, a primeira atitude marcante que me traz a memória é a de uma professora da primeira série do ensino fundamental. Lembro até hoje do carinho dela com todos nós estudantes em sala de aula. Percorria cada carteira escolar e observava como estávamos desenvolvendo a escrita, algumas vezes parava e nos ajudava individualmente. Lembro especialmente de seus cuidados porque ela morava

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações

em uma rua próxima à minha e, na volta para casa, eu ia com ela caminhando a pé. Certa vez estava chovendo, uma chuva leve e eu não havia levado capa ou guarda-chuva. Lembro que ela me trouxe embaixo de seu guarda-chuva e, como eu era pequeno, isso lhe obrigava a andar com cuidado para que eu não me molhasse, mesmo que eu dissesse que não precisava, ela se preocupar com os chuviscos que caíam sobre mim, e tentava me proteger. Essa foi a atitude dos primeiros anos da escola que mais me marcou em relação a professor. Penso que trago dela a vontade de participar do processo de aprendizagem e de tentar criar um ambiente que possa favorecer isso, tanto de forma coletiva como individual. Resumidamente eu posso dizer que as atitudes e as posturas de educadora dessa professora me deixaram como lição que eu deveria ter compromisso com a aprendizagem de meus alunos, especialmente com aqueles que possam apresentar dificuldades.

Outra lembrança que trago de atitude e postura de um professor é da 8ª série do ensino fundamental. Lembro-me de um professor de Língua Portuguesa e Educação Artística, que me despertou para as questões da arte, da luta de classes e da consciência política. Eu só fui entender perfeitamente as influências dele na minha vida um pouco depois, pois, naquele momento, eu ainda não entendia muito bem os problemas que estávamos vivendo. Era a época da ditadura militar e ele era uma pessoa que se colocava contra o sistema vigente, mas o fazia de uma maneira velada para que não fosse punido ou mandado embora do colégio, pois, na época, ainda imperava a censura. Ele aproveitava os conteúdos escolares para inserir questões políticas como, por exemplo, a leitura de poemas. Lembro da leitura de “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira, no que o poeta faz uma aproximação com a vida dos mais pobres e com o cotidiano. Vou reproduzir aqui os primeiros versos para que entendam como eles me impactaram:

“Meninos carvoeiros
Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
— Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)”

Após a leitura de textos como esse poema, lembro de sua voz mansa e da forma como ele colocava a interpretação do texto, pontuando as questões sociais e humanitárias, nos advertindo da nossa condição e responsabilidade social por estarmos tendo a oportunidade de estudar. Ele falava das dificuldades que havia enfrentado para cursar a Universidade, pois seus pais eram trabalhadores do campo. Ao se colocar, ele nos oferecia um exemplo a seguir. Das atitudes desse professor, posso dizer que trago como aprendizagem a postura de compromisso social com a produção do conhecimento. Essa leitura que faço hoje de suas atitudes não as fiz naquele momento. Foi necessário que a vida e o tempo me oferecessem maturidade e

oportunidade para essa reflexão. Hoje eu vejo com muita clareza que trago dele o senso de compromisso social com uma educação transformadora. Ele me mostrou que arte e cultura podem estar na educação, não apenas como verniz para polir e oferecer posturas sociais elegantes de lideranças que a escola e a universidade possam formar, mas sobretudo elas podem estar a serviço da transformação social (Darcy Ribeiro).

Inicialmente as falas do professor são direcionadas às marcas das memórias que ele julga mais importantes. Elas se voltam para sua professora da primeira série do ensino fundamental. Nesse caminho, destacam-se as lembranças da forma afetuosa com que aquela professora dedicava atenção e carinho aos seus alunos. Em seguida, Darcy Ribeiro destaca as posturas do educador, que lhe deixaram como lição o dever de assumir compromissos com a aprendizagem de seus alunos, especialmente com aqueles que possam apresentar dificuldades. Logo depois, sua falas remetem a um professor de Língua Portuguesa e Educação Artística da 8ª série do ensino fundamental. Ele destaca que era a época da ditadura militar no Brasil, tempos marcados por intensa censura e vigilância, promovidos pelos aparelhos de repressão do Estado. Mesmo assim, Darcy Ribeiro diz que seu professor conseguia expor, de modo sutil ou velado, suas posições contra o sistema vigente e, por meio de atividades que despertavam a sensibilidade e o senso crítico dos alunos, debatia as graves questões sociais e humanitárias que afligiam o país naquele contexto. Assim Darcy Ribeiro reconhece que seu professor, ao se posicionar politicamente, acabou servindo de exemplo positivo a seguir e destaca que foi essa atitude de compromisso social com a produção do conhecimento a marca mais profunda deixada por seu antigo mestre da 8ª série.

Diante dessas narrativas, mais uma vez é possível nos reportarmos aos pensamento de Paulo Freire (1997), em especial àqueles voltados para a dimensão ética do ato educativo, pois eles nos ajudam a perceber o espaço da sala de aula como um amplo campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, campo de ressignificações, lutas e construções, ou seja, a educação é concebida como uma ação intencional de libertação e de práxis social diante da opressão das estruturas do capitalismo sobre os indivíduos. Por conseguinte, “Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p.77-78).

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações

Aqui chegamos à análise da narrativa do professor Lourenço Filho, que será seguida da respectiva análise. Sobre o primeiro questionamento que diz respeito às memórias de atitudes e/ou posturas de seus professores que lhe deixaram marcas, ele assim se expressa:

Bem, considero marcante um fato que aconteceu comigo e minha equipe de faculdade quando cursava a disciplina de ensino de História. Uma das professoras, logo após todas as apresentações de seminário, liberava a turma após o debate e se reunia exclusivamente com a equipe. Dava instruções de como melhorar, orientando sobre nossa relação interpessoal e preocupações. Voltando no tempo, na educação básica, consigo lembrar de um professor de História muito paciente com nossa turma. Incentivava aos estudos, estava sempre a frente em reuniões, lutava por melhorias e constituição junto ao Grêmio estudantil. Principalmente estes, pois ele sempre ajudava orientando em como poderíamos ser ouvidos e atendidos nas demandas da escola.

Aqui as memórias apontam para marcas da sua formação universitária e na educação básica. Ele destaca inicialmente uma professora universitária que ministrava a disciplina de ensino de História. A referência à professora acontece porque ele julga marcante o cuidado que ela tinha com os estudantes ao dar atenção detalhada a eles, ajudando-os no enfrentamento de suas limitações e preocupações, e incentivando-os a evoluírem nos estudos. Do mesmo modo, faz referência a um antigo mestre dos tempos da educação básica que era paciente e incentivava seus alunos a progredirem nos estudos ao mesmo tempo em que buscava despertar neles a consciência de cidadão e o engajamento no movimento estudantil de luta por melhorias para a comunidade escolar. Mais uma vez evidenciam-se dois aspectos nas práticas dos professores que marcam seus ex-alunos: o afetivo/emocional e a crítica social decorrente da politização do ato educativo. Assim, dessa fala, infere-se a importância da seguinte lição: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

No que concerne à segunda questão, que trata de modos, atitudes e posturas que contribuíram para as suas práticas docentes, o professor Lourenço Filho nos relata que:

Justamente esses dois professores: um na educação básica (ensino médio) e a professora do ensino superior, me vieram à mente devido ao fato de hoje ser professor na universidade, faz total sentido em minhas práticas enquanto docente. Uso os mesmos elementos de me reunir com os grupos individualmente após as apresentações /seminários de pesquisa. Nas minhas aulas, sempre promovo o debate após as apresentações, faço observações gerais que penso serem proveitosas a todos e as críticas e contribuições mais específicas as faço em separado. Penso que tem sido proveitoso. Faço algo semelhante quando solicito trabalho escrito, mesmo diante das demandas, encaminho retorno a todos e todas, sempre escuto que não é prática comum de alguns docentes, enfim. Sobre o que o professor de História da educação

básica fazia conosco, tem de ser mais próximo aos alunos. Mas as experiências com o Grêmio na época tem me ajudado até hoje, pois, como professor de “Organização e Gestão da Educação Básica”, a autonomia discente, constituição de Grêmio estudantil e participação em órgãos colegiados são elementos importantes da gestão democrática e participativa.

Lourenço Filho explica que, hoje, mais maduro, na condição de docente universitário, pode compreender a importância dessas práticas para sua formação e busca reproduzi-las junto a seus alunos. Chama atenção para a forma como seus alunos reagem diante de um tratamento especial. Outro aspecto que defende é o incentivo à autonomia do docente, não apenas no sentido de uma autonomia intelectual, o que por si só é de grande relevância, mas também a autonomia no sentido de ser um agente político que participa diretamente dos rumos da gestão escolar ou universitária. Assim, o elemento político, que é concernente à natureza do ato educativo, é, mais uma vez, evidenciado na forma ética e comprometido com a qual o professor se compromete com uma formação integral de seus alunos.

Por fim, ao analisarmos os relatos acerca das memórias que esses professores nutrem sobre seus antigos mestres, percebemos que aqueles, não obstante as históricas limitações de formação de professores e os crônicos problemas estruturais da educação brasileira em seus diferentes contextos, níveis e modalidades, eram professores (as) comprometidos (as) com o processo de ensino e aprendizagem, independente dos métodos e das orientações curriculares, pedagógicas ou mesmo filosóficas preponderante em cada época, davam o melhor de si em prol do desenvolvimento intelectual e humano de seus alunos. A formação por eles almejada estava para muito além do mero formalismo curricular ou conteudista. Os mestres que ficaram nas memórias e marcaram foram aqueles que incentivavam seus alunos a buscarem autonomia intelectual e política, despertando neles a consciência social e apresentando as ferramentas para se tornarem sujeitos de práxis. Disso infere-se que, para esses mestres que fazem parte da memória dos docentes entrevistados, o ato de ensinar se constituía em um duplo processo que congregava, ao mesmo tempo, objetivos educacionais e orientações político-sociais críticas. Portanto, os relatos dos docentes entrevistados retratam faces da micro-história recortadas da história educacional local e nacional, que nos dão uma noção de como esses processos aconteciam em maior escala. Assim, tem-se a problematização das memórias como instrumento para a representação de parte da realidade daqueles alunos e professores, o que colabora para a

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações
compreensão dos desafios e peculiaridades concernentes à história da educação nacional e local e ao processo de constituição da profissão docente no Brasil. Nessa perspectiva, as memórias de professores e alunos são compreendidas como elementos fundamentais para a historiografia da educação e para a problematização da história de uma categoria de trabalhadores que constantemente vai se redefinindo e que luta pela legitimidade e dignidade profissional no âmbito das sociedades liberais. Ainda assim permanecem enormes os desafios históricos que se impõem à docência, em especial no caso brasileiro, onde o descaso e a precarização somam-se aos recentes ataques direcionados atividade docente por partes de grupos políticos que, dizendo-se apertados, defendem a criminalização da docência e a redução do ato educativo à mera ação instrucional.

Considerações finais

Retomando às perguntas geradoras desta investigação que são: Que atitudes e/ou posturas de seus mestres, em diferentes espaços escolares, considera que foram marcantes em sua formação? De que modo essas atitudes e/ ou posturas contribuem para as suas práticas docentes?, conclui-se que os relatos dos entrevistados revelam que, apesar das históricas limitações das políticas voltadas para a formação de professores e os crônicos problemas estruturais e de valorização da carreira docente, historicamente comuns à educação brasileira em seus diferentes contextos, níveis e modalidades, os (as) professores (as) deixaram neles marcas, porque eram comprometidos (as) com o processo de ensino e aprendizagem, independente dos métodos e das orientações curriculares, pedagógicas ou mesmo filosóficas preponderantes em cada época, e davam o melhor de si em prol do desenvolvimento intelectual e humano de seus alunos.

Evidencia-se, na fala dos três professores, que atribuem o seu compromisso ético e político a marcas deixadas por seus antigos mestres. No mesmo sentido, as memórias apontam para a dimensão ética do ato educativo, uma vez que aqueles professores faziam do espaço da sala de aula um campo rico de possibilidades para o desenvolvimento pessoal e social de seus alunos; campo de ressignificações, lutas e construções, ou seja, concebiam a educação como uma ação intencional de libertação e de práxis social dos indivíduos enquanto sujeitos protagonistas.

Destacam-se também as referências às relações de afeto daqueles mestres para com os seus alunos, proporcionando a eles aulas diferenciadas, com a utilização de diversos recursos, como jogos, leituras e poesias. Nesse processo formativo de experiência, as

memórias destacadas voltam-se, muitas vezes, para as experiências escolares onde o lúdico e o afeto ganham grande relevância. Essas são marcas bastantes acentuadas nas memórias relatadas. Os relatos destacam, também, a importância do planejamento das aulas e da inovação como metodologias de trabalho fundamentais para uma condução exitosa dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, os relatos destacam que essas primeiras experiências são marcas que os acompanham em suas trajetórias escolares posteriores e estão presentes até hoje em sua vida pessoal e profissional, repercutindo em suas práticas docentes atuais na universidade.

Por fim, conclui-se que os professores entrevistados nessa pesquisa carregam consigo marcas de suas experiências educacionais vivenciadas em diferentes espaços escolares ao longo de suas trajetórias formativas. Essas marcas os remetem às memórias de seus primeiros mestres; destacando seus feitos, atitudes e comportamentos no exercício da docência. Professoras e professores que passaram por eles fizeram parte de seu percurso formativo e deixaram neles marcas de seus ensinamentos em atitudes e palavras.

Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo, SP: Editora Universidade de São Paulo, 2015.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos: Lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola**. 2012. 374 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012
- FERRAROTTI F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

Memórias escolares e trajetórias de formação docente: entre marcas e ressignificações
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em:
http://www.cрмаiocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 27/06/2021.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora Unicamp, 1994.
LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos.** Disponível em:
repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/História%20oral%20como%20fonte%20-%20problemas%20e%20métodos.pdf?sequence=1. Acesso em: 20/06/2021.

MEIHY, José Carlos Sabe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2015

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional - IIE, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (tomo 1).** Campinas: Papirus, 1994.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. Usos e Abusos da história oral. 6º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SARTRE, Jean Paul. **O idiota da família.** V1. Porto Alegre: L&PM, 2013.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Sobre os autores

Hugo de Melo Rodrigues

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação (PPGE/UECE). Especialista em psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do cariri (URCA); Licenciado em Teatro pela URCA/Ceará. Licenciado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST), Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa: Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH). E-mail: hugode@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2356-4290>

José Albio Moreira de Sales

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE e do Programa de Pós-graduação em Artes do IFCE. Doutor em História com tese sobre História da Arte pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e estágio de pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará- UFC e Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Coordenador do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH. E-mail: albio.sales@uece.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2521-6364>

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro

Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE. Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Pedagogia (2019) pela Faculdade Educacional da Lapa. Professor da Rede Oficial de Ensino do Ceará - Secretaria da Educação (SEDUC-CE). Email: felipe.pinheiro@aluno.uece.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7315-552x>

Recebido em: 17/08/2021

Aceito para publicação em: 21/08/2021