

Ana Priscila De Lima Araújo Azevedo



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
anaprisila.araujo@ufpe.br

**Lucinalva Andrade Ataíde de
Almeida**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
lucinalva.almeida@ufpe.br

Submetido em: 04/06/2022

Aceito em: 05/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p184-200](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p184-200)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

MEMÓRIAS E SABERES: DIÁLOGOS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RESUMO

Este artigo se insere no campo de formação de professores e teve como objetivo refletir sobre a construção de memórias e saberes por parte de licenciandos do curso de pedagogia de uma universidade pública. Discutimos memórias e narrativas a partir de Moraes (2015) e Falcão e Farias (2018) em diálogo com as noções de desejo e mobilização da Teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2021). Como percurso teórico-metodológico trabalhamos a partir das narrativas (auto)biográficas. As narrativas revelaram que as memórias construídas pelos indivíduos podem apresentar-se como elementos vivos mobilizadores de desejos que levam a reconfiguração de saberes já construídos em espaços múltiplos de vivências e também se relacionam com a forma como se constroem saberes na universidade.

Palavras-chave: Memória. Relação com o saber. Mobilização. Desejo. Narrativas.

MEMORIES AND KNOWLEDGE: DIALOGUES IN PEDAGOGY DEGREE

ABSTRACT

This article is part of the field of teacher training and aimed to reflect on the construction of memories and knowledge in the part of undergraduates of the pedagogy course of a university public. We discuss memories and narratives from Moraes (2015) and Falcão and Farias (2018) in dialogue with the notions of desire and mobilization of the Theory of the relationship with knowledge of Bernard Charlot (2021). As a theoretical- methodological path, we work from (auto)biographical narratives. The narratives were revealing that the memories constructed by individuals can present themselves as living elements mobilizing desires that lead to the reconfiguration of knowledge already built in multiple spaces of experiences and also relate to how knowledge is constructed at university.

Keywords: Memory. Relationship with knowledge. Mobilization. Desire. Narratives.

MEMORIAS Y SABERES: DIÁLOGOS EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el campo de la formación docente y tuvo como objetivo reflexionar sobre la construcción de memorias y saberes por parte de estudiantes de la carrera de pedagogía de una universidad pública. Discutimos memorias y narrativas de Moraes (2015) y Falcão y Farias (2018) en diálogo con las nociones de deseo y movilización de la Teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot (2021). Como camino teórico-metodológico, trabajamos a partir de narrativas (auto)biográficas. Las narrativas revelaron que las memorias construidas por los individuos pueden presentarse como elementos vivos que movilizan deseos que conducen a la reconfiguración de saberes ya construidos en múltiples espacios de experiencias y también se relacionan con la forma en que se construye el saber en la universidad.

Palavras clave: Memoria. Relación con el conocimiento. Movilización. Deseo. Narrativas.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo se insere no campo da formação inicial e teve como objetivo compreender e discutir como a construção de memórias de licenciandos(as) do curso de pedagogia se relacionam com os saberes que os mesmos desenvolvem na universidade¹.

Cabe destacar o que estamos compreendendo como memórias, pois nos mobilizamos a partir do entendimento de que estas não são apenas lembranças presas ao passado, mas que, ao contrário, se movimentam por espaços não-fixos e com fronteiras temporais tênues, o que leva também a uma relação de imbricamento com os saberes que vão sendo construídos na universidade.

Neste sentido, entendemos que não há uma separação bem delimitada ou demarcada no que diz respeito à construção de memórias. Não somos seres delimitados ou demarcados com fronteiras fixas, mas nos construímos em contextos e espaços-tempos múltiplos e diversos. Diante disto, entendemos memória como sendo elemento vivo que perpassa diversas esferas da vida de um indivíduo e que, por conseguinte, se relaciona aos saberes que são construídos na formação inicial. Neste diálogo entre memórias e saberes, tomamos como uma de nossas referências a Teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, para buscar compreender a relação dos licenciandos do curso de pedagogia com os saberes construídos na universidade e seus diálogos com as memórias.

Sem intenção de adentrarmos um resgate histórico ou numa cronologia do trabalho do referido autor nas pesquisas em educação no Brasil, intentamos relacionar a construção de memórias que reverberam sobre o processo de formação inicial de professores na universidade e os saberes que estes desenvolvem ao longo dessa formação e que dão sentido às experiências vivenciadas pelos mesmos. Para Charlot (2021, p. 6) “[...] a abordagem em termos de mobilização abre a questão do sentido, mas também do desejo. Trata-se sim, de mobilizar-se, o que remete a um movimento interno, ao desejo que impulsiona a mobilização”.

Consideramos que Charlot ao tratar da ideia de desejo como mobilização, nos ajuda a pensar quais os elementos que se constituem como significados que fazem os sujeitos escolherem aprender, neste caso, uma profissão na universidade. Diante do exposto, passamos de nossas notas introdutórias, para a seção que segue, em que desenvolvemos de forma mais aprofundada nossa compreensão sobre a relação entre a construção das memórias e saberes na formação, neste caso, de professores(as).

¹ Os dados contidos neste artigo fazem parte da dissertação de mestrado de uma das autoras.

2 OS “SOUVENIRS” DE MEMÓRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SABER EM CONTEXTOS MÚLTIPLOS

Comumente enxergamos a memória como um repositório de lembranças, delegamos a ela o tempo do já vivido e a encaramos como uma esfera imobilizada de nossa vida. Isso se dá por vezes pela tradição histórica de compartimentar nossa existência de forma engessada e de não compreender que nosso presente e até o futuro que planejamos está imbuído de marcas de nosso passado. Assim, indagamos: de que são formadas nossas memórias? Como se constroem ao longo do tempo? E qual seria, de fato, o tempo da memória? Diante de tais questões, cabe-nos pensar que o que somos é parte do que fomos, e o que seremos passará também por esse tempo pregresso, o que implica dizer que a nossa memória se movimenta entre o que fomos, somos e seremos.

A memória é individual, construída na subjetividade de cada um, isto não quer dizer que ela se forme apenas na solidão. Isto porque as memórias são formadas dentro de nós a partir das relações que estabelecemos com o outro e com o mundo, nossos anseios, aspirações, projetos, perspectivas, as vivências que partilhamos com quem nos cerca, tudo isso está contido em nossa memória e se torna objetividade a partir da interpretação e uso que fazemos dela. A este respeito concordamos com Souza (2007, p.63) quando nos afirma que:

[...] quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

A memória movimenta-se assim entre o que é subjetivo e objetivo, individual e coletivo, numa teia de relações construídas a partir das interações sociais, é então plural, constituída em sujeitos também plurais e com identidades que não são fixas e estáticas, mas que se moldam, desenvolvem e mudam a partir das identificações que formam a partir do meio social em que estão inseridos e dos sujeitos outros com os quais compartilham esse espaço.

A memória pode ser considerada assim, como um discurso que é construído a partir de relações. Temos memórias da infância, temos memórias de acontecimentos que, por motivos bons ou ruins, deixaram marcas em nossa existência, laços que ligam essas memórias umas às outras, lugares, fragrâncias, pessoas, todo e qualquer *souvenir* que nos tenha marcado, estará lá, em movimento com nossos pensamentos, e mais do que isto, em movimento com nossas ações, isso não implica dizer que ela é um fundamento para as ações. Nossa intensão é pensar nas memórias como um repositório em que a qualquer

momento possamos ir num determinado departamento e acessarmos a melhor ou mais apropriada lembrança, elas são, ao contrário, elementos vivos que se movimentam em nossas experiências, ou por assim dizer, são elas próprias experiências de construções discursivas inscritas e reinscritas na emergência de nossas ações.

A partir deste entendimento, a memória ganha vida e movimento nas ações que desenvolvemos e nas experiências que construímos em nossa formação. Além disto, as memórias, segundo Moraes (2015, p.111) “[...] expressam projetos de vida e de profissão, com seus desafios, esperanças e temores”. Este artigo se inscreve, portanto, no campo de formação de professores e objetiva discutir como as memórias de licenciandos(as) do curso de pedagogia, têm se apresentado enquanto elementos vivos nos processos de tomada de consciência do mesmo sobre a construção de seu ser docente e em sua relação com a construção de saberes na universidade.

Consideramos aqui, desde as memórias referentes à escolha pela profissão, até os saberes construídos nas experiências vivenciadas na formação, ou mesmo as experiências formativas vivenciadas na escolarização básica, visto que, “[...] quer sejam sobre a história da instituição, de seus sujeitos (alunos, professores, gestores), da sua prática pedagógica, do seu currículo; a escola configura-se como um “lugar de memória”, repleto de desafios e possibilidades.” (CÂNDIDO; JUCÁ, 2019, p. 228) conforme poderemos observar nas narrativas que foram construídas pelos(as) colaboradores(as) neste exercício de pesquisa.

A este respeito dialogamos com alguns elementos da Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot, em especial no que diz respeito ao “desejo” (CHARLOT, 2021). A teoria, voltada à compreensão do significado que os aprendentes dão àquilo que aprendem, tem sido bem recepcionada no Brasil, desde seus primeiros escritos com a publicação do livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” (CHARLOT, 2000).

Neste sentido, tomamos elementos da Teoria da relação com o saber para compreender como licenciandos(as) do curso de pedagogia de uma universidade pública no agreste pernambucano relacionam suas memórias e os saberes que constroem na universidade, embora compreendamos que este aprendizado perpassa outras e diversas esferas. O saber da profissão (professor(a)) é construído de formas múltiplas e ao mesmo tempo, singulares, por ser esta experiência não dada, mas compartilhada em diversos contextos, o saber é assim “[...] uma relação social e identitária, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2021, p. 7)

Assim, consideramos que a memória pode se constituir também a partir dos saberes que perpassam nossa existência e nossos processos formativos, construindo um mosaico

de sentidos que damos às experiências que vivemos, ou seja, aquilo que aprendemos, e a forma como aprendemos não é solta num vazio contextual, mas se dá também pelo desejo e pelo mobilizar-se por meio das relações. Neste sentido Charlot (2000), afirma que “é um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (p.57), isto nos implica dizer que o desejo aqui referenciado não se dá apenas no âmbito individual, mas também pelos entremeios das relações sociais.

Isto posto, apresentamos a seguir, o percurso teórico-metodológico que escolhemos neste exercício de pesquisa, visto que diante de nossos objetivos não nos caberia uma metodologia que aprioristicamente determinasse nossas categorias de análise, mas ao contrário, dadas as especificidades de nosso objeto de estudo que são as memórias evocadas no processo de construção de saberes, por parte de quem se forma professor na universidade, e num processo que leva a uma tomada de consciência destes percursos formativos. A pesquisa necessitaria de uma abordagem que considerasse também as subjetividades dos sujeitos. Assim, trabalhamos a partir das narrativas (auto)biográficas de licenciandos(as) do curso de pedagogia de uma universidade pública no agreste de Pernambuco.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A VIAGEM EM BUSCA DOS “SOUVENIRS” DE MEMÓRIAS POR MEIO DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Ao falarmos de memórias e de saberes construídos na formação de professores(as), nos lançamos o desafio de recorrer a uma abordagem teórico-metodológica que nos possibilite um olhar a partir de uma construção que nasce, se constitui e se constrói do indivíduo. Assim, trabalhar com memórias e saberes, ou a relação entre a construção destes, nos convida a ouvir o sujeito que narra suas memórias. Essa oitiva prescinde de um olhar investigativo e científico, o que não implica dizer que este é rígido, mas sim aberto e sensível a todo conhecimento que se expressa por meio delas.

Este percurso nos apresenta alguns desafios e belezas, entre eles o de “[...] enxergar nesses encontros, narrativas que desestabilizam a visão estática de uma vida linear e cronológica, que singularizam o que parece ser repetitivo, evocam pluralidade, ofertam rumos incertos[...].” (PESSOA *et al.* 2022, p. 3).

Pode assim, se fazer ver um paradoxo entre falar de memória, algo geralmente atrelado ao passado em nossa tradição discursiva e uma visão não cronológica da mesma, contudo, a memória não é apenas uma lembrança, ela é a expressão de um tempo que é aberto e que não tem barreiras fixas e determinadas na temporalidade com a qual estamos acostumados a lidar. A memória se desenha a partir de fronteiras temporais que se esvaem por meio de nossas histórias de vida, demonstrando que sua natureza está muito mais atrelada a relevância que damos às experiências vividas do que ao tempo cronológico em que elas ocorrem. Deste modo, para fazer emergir as memórias é importante traçar um caminho que possibilite ao indivíduo construí-las a partir do que considera relevante em seu percurso.

Diante disto, consideramos que a narrativa (auto)biográfica pode nos possibilitar chegar a gênese da memória do indivíduo, em especial daquelas que se relacionam ao desejo ou mobilização para construção de saberes na formação ou anteriormente a ela, já que não estamos considerando barreiras espaço-temporais, a partir do que o mesmo entende como sua construção subjetiva. A subjetividade então passa a ter também um caráter de objetividade a partir do que o sujeito decide narrar, pois como nos afirma Moraes (2015) a memória é aquilo que se decide lembrar ou esquecer, e neste sentido compreendemos o caráter de negociação que existe num processo de narrativa das memórias.

Essa negociação estará sempre carregada de sentidos que se constroem em fronteiras contextuais, nem sempre tão delimitadas, mas que tem um caráter de construção que é ao mesmo tempo individual e coletiva, pessoal e impessoal, silenciosa ou estridente, de momentos que causam arrebatadores sentimentos ou de brisas que emanam estes mesmos sentimentos, ou seja, não podemos mensurar numa memória, o que é mais relevante. Esta relevância se dará apenas para quem narra esta memória, pois foi ele mesmo, ainda que não tenha o feito sozinho, que a construiu. Este movimento é um processo de “[...] desterritorializar-nos para nos livrarmos das heranças cartesianas e binárias que aprendemos com os modos de fazer ciência da Modernidade” (PESSOA *et al.* 2022, p. 4).

Deste modo, possibilitar ao indivíduo fazer suas escolhas quanto ao que deseja trazer à tona de suas memórias torna o movimento da narrativa personalizado e traz noção do pertencimento de quem narra ao processo de pesquisa, evidenciando a construção do conhecimento no diálogo entre quem realiza a pesquisa e quem narra a sua história. Neste sentido, “o pesquisador tem o papel ativo nesta relação, que é sempre recíproca, destituindo, assim, qualquer ideia de objetividade absoluta” (SILVA, 2017, p. 256) o que

evidencia o caráter relacional que se dá entre o pesquisador e o indivíduo que é sujeito da (auto)biografia.

Assim, o processo de rememoração vai além da simples lembrança de fatos ocorridos no passado, a narrativa (auto)biográfica que deixa emergir memórias do processo de formação, neste caso específico desde a escolarização básica até a formação inicial (ainda em processo), se constitui enquanto movimento onde quem narra, o faz na relação do seu “eu” com os “outros”, esta relação se dá visto que, como seres sociais estamos envoltos em uma teia de relações e inter-relações (CHARLOT, 2000). Assim, quem narra vai percebendo, ao reconstruir seu processo formativo, a forma como se relaciona com as questões da profissão, deixando emergir quais os sentimentos, anseios e posições que desenvolveu ao longo de sua trajetória.

Este é um movimento em que são levadas em consideração, as vivências escolares, familiares, acadêmicas e todas as demais que o indivíduo que deixa emergir suas memórias possa considerar enquanto elementos constitutivos de seu processo de construção tanto pessoal quanto profissional. Este processo de tomada de consciência não se dá de forma proposital, o indivíduo não escolhe os processos e experiências pelas quais passará, contudo é ele que dá significado a estas experiências, e quando escolhe narrá-las, objetiva um processo subjetivo da tomada de consciência de si e dos seus processos formativos.

Frente a isto, entendemos que narrar as memórias que advêm da trajetória de vida centrada na formação dos indivíduos é um movimento de idas e vindas, não se compartimenta o que se vive e separa do que já se viveu, este movimento revelado num processo sempre de negociação daquilo que quem narra considera como marcante no seu percurso. O movimento de narrar torna possível transparecer essa negociação e, a partir disso, podemos nos perceber enquanto agentes ativos de nossa formação, compreendendo que as experiências que vivenciamos são parte de nossa construção individual e coletiva, pois se dão também na relação com o outro.

Para escolha dos colaboradores da pesquisa, usamos os seguintes critérios: ser estudante do curso de pedagogia, já ter vivenciado pelo menos um dos componentes curriculares de estágio supervisionado e nunca ter atuado como professor titular na educação básica, visto que nosso objetivo consistia em analisar o movimento de construção de saberes na universidade. Foram distribuídos questionários em turmas do quinto ao nono período do curso de pedagogia de uma universidade pública no agreste de Pernambuco, destes recebemos retorno de cinquenta questionários respondidos, dos quais dois atenderam nossos critérios de seleção, sendo Bruno do oitavo período do curso e Denise do nono.

Tomamos assim, como fontes de construção de materiais (auto)biográficos duas formas de narrativas, a primeira foi pautada na oralidade, ou seja, pedimos aos colaboradores da pesquisa, (que aqui chamaremos de Bruno e Denise, de modo a preservar suas identidades) que falassem sobre suas experiências formativas, neste momento possibilitamos aos mesmos uma fala sem amarras, o que indica que os deixamos livres para trazer à tona aquilo que, de fato, escolhessem, evitando assim, interferências em suas falas.

Além da narrativa oral, foi proposto a Bruno e Denise uma narrativa escrita, em que pedimos que escrevessem uma carta para eles(as) mesmos(as) e que esta carta fosse escrita do eu do presente para o eu do passado, explicitando memórias referentes aos seus processos formativos, desde a escolarização básica até a formação inicial para docência. Silva (2018, p. 13) nos afirma que:

A maneira como a memória é narrada revela muito mais sobre o nosso eu atual do que sobre o nosso eu do passado, assim o relato da escrita de si está diretamente ligado à construção do sujeito e conseqüentemente ao momento histórico observado pelo sujeito que escreve.

Com isto, entendemos que as ideias que Bruno e Denise tecem, a partir de suas memórias, sobre a profissão docente são mais do que elementos de seus passados, ao contrário, revelam muito de suas construções atuais enquanto professores(as) em formação.

A ideia de construir materiais (auto)biográficos é relevante na medida em que o sujeito que narra pode se perceber construindo não apenas um rascunho de sua memória, mas um documento que de alguma forma expressa experiências construídas ao longo de uma vida transitada em diversas faces e ângulos.

Estes ângulos podem incluir a formação, a escolha pela docência e os elementos que aos poucos vão demonstrando como estes(as) licenciandos(as) constroem o seu ser docente, perpassando ainda lembranças que ultrapassam a barreira desta. Podemos dizer que, destas proposições surgiram narrativas poéticas que revelam memórias de uma formação que não é estática, mas é movimento entre espaços-tempos múltiplos.

4 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS PERCURSOS FORMATIVOS A PARTIR DAS MEMÓRIAS E DOS SABERES CONSTRUÍDOS

Tomando como base as narrativas (oral e escrita) de Bruno e Denise percebemos que tanto para ele quanto para ela, algumas memórias fazem referência ao que

denominamos aqui de um processo de tomada de consciência sobre os percursos formativos que ambos vivenciaram em dado momento de suas formações. Essa tomada de consciência está intrinsicamente relacionada às aprendizagens construídas na formação inicial para docência e que são (re)significadas por meio da reflexão que se faz sobre elas.

Isto nos remete ao entendimento de que “os sujeitos que narram sobre suas vidas, histórias formativas, ampliam paulatinamente a consciência sobre si, o outro e seu processo formativo, mesmo passo em que reconstituem a trajetória percorrida e imprimem novo significado a esta” (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 169). Assim, ao trazer à tona as memórias com o auxílio nas narrativas, Bruno e Denise não apenas ilustram acontecimentos, para além disso, o que ele e ela fazem é (re)significar as experiências vivenciadas, por meio da reflexão sobre os saberes construídos em suas trajetórias.

Percebemos que em certos momentos das narrativas (auto)biográficas, algumas questões levaram ao entendimento de que as memórias podem apresentar elementos de quando os indivíduos se percebem enquanto sujeitos em formação. Em uma das passagens da memória, Bruno relata que por meio de algumas representações de docentes ele se interessou pela área da educação. Segundo ele, ao ter este contato “[...] eu comecei a ter um apego pela educação” (BRUNO, NARRATIVA ORAL, 07/08/2019).

Isto nos indica que a construção do ser docente pode ser algo constante a partir do desenvolvimento profissional e do percurso formativo, em que dado momento o indivíduo recorda um marco que o fez decidir por esta profissão e a tomada de consciência se deu no movimento entre suas experiências formativas e as imagens que foi construindo ao longo de sua vida.

A tomada de consciência remonta também a ideia de mobilização ou desejo, a qual nos referimos a partir da Teoria da Relação com o Saber, isto porque esta tomada de consciência está imbricada com os sentidos que os indivíduos dão à sua formação, assim como os sentidos que quem aprende dá às suas ações no desejo por aprender. Quem se forma, deseja essa formação, e para tanto mobiliza-se em torno do aprender, ao fazê-lo, significa este desejo por meio de mecanismos internos, como predisposições pessoais e também externos, como influências, imagens ou saberes-fazer que os instigam.

Assim, a tomada de consciência dos processos formativos acontece em uma síntese de muitas vivências que se constituem enquanto memórias e que não ficam guardadas em um espaço reservado ao ser do indivíduo, mas que transbordam em seus fazeres, suas escolhas e sua própria consciência e subjetividade, o que nos indica que “a construção de si próprio é um processo de formação” (MOITA, 2007, p. 114).

Neste sentido, a tomada de consciência se dá também no movimento de emergência das memórias, experiências que não são palpáveis ou tácitas, mas que ao narrar, o indivíduo consegue remontar, são assim, nuances em que o sujeito se percebe vivenciando momentos decisivos na sua construção profissional, construindo-se a si mesmo a partir de suas experiências, como também das experiências de quem o cerca. Isto nos demonstra ainda que não há uma propriedade na experiência. A experiência de outros nos constitui assim como a nossa, constitui ao outro. A este respeito concordamos com Charlot (2021, p. 13) quando afirma que “[...] no ser humano, a relação com o mundo é, também, e indissociavelmente, relação com os outros e consigo mesmo”.

Por conseguinte, a tomada de consciência, presente nas narrativas, não representa, um momento estático que se percebe em dado momento e depois é esquecido, ao contrário ela vai se configurando ou reconfigurando a partir das experiências que o indivíduo vivencia ao longo de sua trajetória. Não defendemos a linearidade cronológica ou a ideia de uma experiência única que por si só determina um processo em que o sujeito se possa perceber como, neste caso, tomando consciência de seu percurso, ou por melhor dizer, seus percursos formativos, não é um estalo ou um *insight*, é por outro lado uma culminância de caminhos que se entrelaçam e formam um emaranhado que, embora não pareça, organiza as experiências vividas.

Isto fica perceptível, como poderemos ver a seguir, quando Bruno retoma a memória que traz de seus primeiros contatos com a docência por meio de laços familiares, mas explicita o momento em que teve, o que denomina de “primeiro contato como professor”, que se deu a partir da experiência da PPP². Bruno relata que mesmo tendo contato com a docência por meio de seu seio familiar, foi somente no componente curricular anteriormente mencionado que ele efetivamente se compreendeu como professor, que entrou em contato de forma ativa com as práticas docentes. Observemos a partir do extrato da memória que segue que:

O primeiro contato não foi na PPP, eu já tive contato não ensinando, mas sim com a minha própria irmã, que ela me levava pra sala, aí desde pequeno eu tive esse contato. Como eu disse já tinha o gosto, um certo gosto, mas o meu primeiro contato, acho que em si mesmo como professor foi na PPP1, onde eu tinha pesquisado as relações dos alunos com os outro em grupos, a formação de grupos na minha PPP. (BRUNO, NARRATIVA ORAL, 07/08/2019).

Neste sentido, os contatos que antecedem a docência podem se configurar para o indivíduo como experiências que podem trazer elementos inerentes aos processos

² Disciplina de Pesquisa e prática pedagógica, constante no currículo do curso de pedagogia da UFPE e que alia pesquisa e prática desde o início da formação do pedagogo.

educativos, mas há uma diferenciação entre os entendimentos quando estas vivências se dão a partir de um olhar de formação profissional. É visível na fala de Bruno que mesmo indo para escola como estudante de pedagogia e não propriamente como professor titular da sala, sua posição passa por uma reconfiguração a partir desse novo olhar, agora mais voltado ao fazer docente e nisto podemos também visualizar como o aprendente se relaciona com os saberes que vão sendo construídos em momentos diversos de sua formação ou até mesmo em momentos que o antecedem.

O entendimento de Bruno sobre a relação com a disciplina de PPP nos indica que ele considera a pesquisa enquanto atividade do professor, isto fica perceptível quando afirma que seu primeiro contato como professor foi neste componente curricular onde desenvolveu uma pesquisa no contexto escolar, mesmo tendo, antes dessa experiência, vivenciado os espaço-tempo da sala de aula através da vivência familiar.

Neste sentido, “[...] sou o efeito do que os outros pensaram, inventaram, experimentaram antes de mim, mas também de todas as experiências que vivenciei durante a minha história, incluindo as microexperiências da vida cotidiana” (CHARLOT, 2021, p. 13)” podemos compreender que as memórias evocadas nas narrativas e os saberes que vão sendo construídos na formação ou em contextos paralelos a este não podem estar dissociadas, mas ao contrário, vemos nas narrativas o imbricamento entre diversos espaços-tempos, como a exemplo do que foi referenciado quando Bruno, quando traz elementos de sua formação inicial, mas também de seu contato com a docência pelos olhos de outros indivíduos, neste caso um de seus familiares.

É importante também o entendimento de que os saberes que são construídos na universidade se relacionam com as memórias a partir da própria reconfiguração de expectativas ou entendimentos que os licenciandos construíram em suas histórias, isto fica perceptível num extrato da carta de Denise:

As expectativas que possuía antes e que possui hoje, posso dizer que algumas foram superadas, com certeza. Inicialmente acreditavas firmemente que teoria e prática não se relacionavam, principalmente quando estavas em sala de aula. Hoje percebes o quanto elas dialogam, apesar da pouca experiência vivida na docência. (DENISE, NARRATIVA ESCRITA, 06/09/2019).

Percebemos o quanto as experiências são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, na construção das memórias, Denise demonstra trazer consigo expectativas e entendimentos que foram construídos ao longo de sua vida, isto pode ser inferido por meio do extrato de sua narrativa escrita, quando escrevendo para si mesma, ela afirma que tinha expectativas que foram superadas por meio das vivências formativas. Ao chegar na universidade, no movimento de sua formação inicial para professora, a construção de

saberes e a forma como Denise se relaciona com estes, a mobiliza numa reconfiguração do que antes eram suas expectativas e saberes. Ao falarmos em reconfiguração não estamos defendendo que tudo que antes Denise construiu como saberes ficou esquecido ou se perdeu, mas que passou por um processo de diálogo com novos desejos e isto a fez construir novas sínteses.

Há momentos nas narrativas em que podemos perceber o imbricamento entre múltiplos espaços-tempos da formação, no que diz respeito à especificidade do componente curricular do estágio supervisionado na formação inicial, Bruno compartilha elementos que também podem ser considerados como aspectos que demonstram um processo de tomada de consciência sobre os processos formativos, ao relatar que:

A professora que estava em sala, eu fiquei junto com ela, ela era uma professora muito dedicada a isso eu poderia ver, mesmo nas questões da escola, era uma escola urbana, mas era uma escola periférica, vamos dizer assim e tinha essa dificuldade, tipo a sala tinha 29 alunos e ela tentava juntar esses alunos em grupos, pra tipo vamos dizer, tentar acompanhar cada um. (BRUNO, NARRATIVA ORAL, 07/08/2019).

Bruno reconhece algumas vivências cotidianas que são comuns aos contextos escolares e o faz a partir das aprendizagens construídas no estágio supervisionado, relacionando essas aprendizagens na escola com elementos que são trabalhados na universidade. Bruno compreende que as dificuldades presentes no cotidiano escolar não podem ser naturalizadas como se de fato fossem inerentes a esses contextos e reitera que que podem ser produzidas fugas aos determinismos impostos a este espaço. Contudo, esta não é uma visão salvacionista da escola, ao contrário é um entendimento de que o professor é um agente ativo dentro desse processo de desenvolvimento de práticas cotidianas.

Ao reiterar um olhar positivo para com a professora que o acolheu no estágio, Bruno revela mais uma forma de construir saberes, ao relacionar o que aprende no contexto escolar, como o olhar para as problemáticas que envolvem a escola e as formas de mobilização que a professora lançava mão para buscar alternativas de superação das dificuldades na busca para que seus alunos pudessem também construir saberes.

Essa mobilização, aparentemente individual, não inibe a iniciativa pública da responsabilidade sobre os contextos escolares para dar melhores condições de permanência dos alunos em sala de aula, então mesmo a professora tendo se mobilizado dentro das condições que tinha, isto não implica dizer que a responsabilidade é exclusivamente dela, no que diz respeito à busca por melhores condições de ensino para seus alunos.

As memórias que Bruno traz em relação a esta experiência de estágio são reveladoras de como enfrentou a realidade da sala de aula, refletindo sobre as dificuldades

encontradas e sobre possíveis caminhos trilhados para superação, mesmo que momentâneas, destas. Dizemos superação momentânea por acreditarmos que problemáticas como as apresentadas na narrativa de Bruno necessitam de investimento por parte do poder público para que as soluções sejam efetivas.

Para Denise, o estágio envolveu sentimentos como o medo ou ansiedade, pois ainda não é possível se desvencilhar completamente da ideia historicamente construída de que o estágio é “a hora da prática”, contudo a mesma afirma que:

Sempre que eu inicio disciplina de estágio eu fico morrendo de medo, porque eu penso que eu não vou conseguir dá conta, mas ao final do estágio é como que sem ele, ele vem complementar as outras disciplinas, nas discussões, porque a gente consegue tá no campo, estudar sobre o campo porque a gente não só tá lá, mas a gente estuda a teoria dele e ele complementa as outras disciplinas. (DENISE, NARRATIVA ORAL, 03/08/2019).

A narrativa de Denise é reveladora do peso que o componente curricular do estágio tem na formação inicial como sendo um momento em que os licenciandos estarão em seu campo de atuação, contudo, demonstra também que essa ideia comumente concebida do momento da prática, pode ser também reconfigurada, visto que a mesma demonstra em sua memória que percebe o imbricamento entre o estágio, na aproximação do campo, com as vivências acadêmicas na universidade.

As memórias revelam que a tomada de consciência dos processos formativos se dá de forma contextualizada e política, o que implica perceber o campo de atuação do professor como um local permeado por relações sociais e que não se dissocia de contextos macros em que se insere. Essa tomada de consciência implica ainda a identificação de dificuldades, mas também de possibilidades do fazer docente. No extrato da memória a seguir, podemos perceber alguns desses elementos:

Assim, tive minhas dificuldades, né que a gente tem as dificuldades. Principalmente o encontro com alguns alunos e encontros de realidades. Como eu gosto de pensar que a gente quando entra numa sala de 3º ano, 4º, 5º ano, mas uma sala com vários alunos é uma sala multisseriada, com vários, vamos dizer aspectos. Tem alunos que vão ter mais desenvolvimento em algumas áreas, tipo como eu peguei uma aluna, ela sabia perfeitamente ler muito bem, outro aluno que sabia a matemática, fazer cálculos incrivelmente bem, mas tem outros alunos que tem mais dificuldade, tipo tinha alunos que não sabiam, quase não identificavam as sílabas. Aí a gente vê essa questão e como vai intervir depois. Porém uma das coisas que eu achei muito negativa, é que toda vez que eu estagiava sempre me batia com a questão da avaliação externa. As aulas em si, muitas vezes focavam em avaliação externa. (BRUNO, NARRATIVA ORAL, 07/08/2019).

Destacamos na narrativa de Bruno que ele reconhece desde o processo formativo, a partir de suas experiências em sala de aula, seja por meios dos estágios ou da PPP, que existem dificuldades a serem enfrentadas no desenvolvimento da profissão docente, pois esta consiste em um fazer que historicamente foi tratado como um ofício inferior, para o

qual não haveria necessidade de reflexão, apenas de execução de tarefas. Contudo, ele afirma que se pode identificar essas dificuldades e também buscar meios, a partir da reflexão, de intervir na busca de sua superação. É nítido, mais uma vez, que Bruno compreende como uma de suas maiores dificuldades na realização da prática docente no estágio supervisionado, a determinação das atividades a partir dos conteúdos cobrados nas avaliações externas. Apesar disso, afirma que:

Eu acho como professor que a minha primeira intenção é a minha prática voltar pra fazer esse aluno começar a entender esses conteúdos, começar refletir e adquirir pra si um conhecimento sobre esses. Estou pegando o aluno e colocando ele pra só pegar, responder um teste e vai fazer um teste, vai fazer um teste sem nenhuma reflexão. São questões que muitas vezes, são aquelas questões, eu decoro muito pra questão da matemática, que são questões que não tem uma reflexão, mas sim são questões já prontas, só fazer o cálculo e pronto. (BRUNO, NARRATIVA ORAL, 07/08/2019).

Com isto, as memórias nos revelam que mesmo preso a um currículo que muitas vezes é determinado por critérios de avaliações externas, onde “[...] os professores são submetidos à políticas-práticas que preconizam a reprodução e execução de planos de ensino que foram pensados por outros especialistas” (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 2015), existe a possibilidade de que o professor trabalhe de forma autônoma, baseado nas aprendizagens específicas que o fazem profissional e permitem que fale como alguém que foi formado para o fazer docente, o que poderá levar o aluno a construir o conhecimento a partir de uma reflexão.

Bruno nos revela que o professor pode romper mesmo que relativamente com alguns desses limites a partir de suas escolhas, principalmente perspectivas teórico-metodológicas, o que fica reforçado em um trecho de sua carta, onde ao dirigir-se a si mesmo afirma que:

Você fez essa escolha por gostar de ensinar e aprender, nunca fazendo outra escolha mesmo nas adversidades da profissão como desvalorização, obrigação de uma prática instrumental, um ensinar para mensurar uma nota de um exame externo. No entanto, isso te fez pensar qual seria a escolha de profissional você queria ser, ou seja, ir além das dificuldades criando verdadeiras oportunidades dos/as alunos/as aprenderem conhecimentos para vida e serem cidadãos para um mundo com justiça social. (BRUNO, NARRATIVA ESCRITA, 26/08/2019).

Destacamos, ainda, a partir deste trecho da carta de Bruno, que mesmo diante das dificuldades explicitadas, que são fruto do reconhecimento dos percalços da profissão docente, nesta é possível e imprescindível ter uma dimensão ética nas escolhas que são feitas, ou seja, a tomada de consciência se dá não apenas dos percursos formativos, mas também no próprio contexto de realização do trabalho docente, considerando que o ensino pode estar comprometido com a justiça social.

Entendemos que, “[...] para que o termo “justiça social” seja considerado, em sua essência, um conjunto de fatores, precisa estar imbricado à via educacional, como: a garantia de direitos voltados à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação e de difusão de saberes, entre outros” (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019, p. 1081). Assim, não queremos dizer que apenas a escola é responsável pela promoção da justiça social, e sim que esta só será possível quando e se estes outros elementos citados acima estiverem em diálogo com a educação e se retirar da escola e do currículo a responsabilidade única de serem agente promotores desta dita justiça.

Estas análises foram possíveis a partir das construções que Bruno e Denise fizeram por meio do desenrolar de suas histórias, através dos fios que foram sendo tecidos e de uma construção que se deu pelo viés de sua (auto)biografia, ao rememorar seus processos formativos, os sujeitos constroem em um movimento entre objetividade e subjetividade, suas próprias histórias. Ao deixarem emergir suas memórias, Bruno e Denise falam sobre si mesmos em relação aos contextos formativos e, neste processo, revelam os caminhos que percorram e como isto os constituiu enquanto protagonistas de sua formação.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Romper com a definição de memória presa exclusivamente ao tempo cronológico não nos parece uma tarefa fácil, estamos acostumados a vê-la apenas como a lembrança de sucessivos fatos amontoados em nossa mente e estáticos, alheios às ações do tempo ou das vivências cotidianas e presentes. Trabalhar com este objeto de pesquisa relacionando-o com os saberes construídos por licenciandos(as) do curso de pedagogia, não somente na universidade, como em outros variados contextos nos lançou o desafio de pensar como quem aprende - neste caso o(a) licenciando(a) - se mobiliza em torno desse aprender, ou seja, como deseja esse aprender.

Frente a isto, tivemos neste artigo o desafio de confrontar nossas ideias construídas e naturalizadas sobre as memórias, passando a percebê-las como um movimento que está contido em nossas ações, que se revela enquanto possibilidade de reconfigurações em nossas vivências e que perpassam processos como a tomada de consciência, inclusive dos percursos formativos, como foi explicitado a partir das experiências de Bruno e Denise.

Quando propusemos aos nossos colaboradores que narrassem suas memórias a partir da sua (auto)biografia, não podíamos prever o que seria escolhido por eles em suas narrativas, que experiências trariam à tona, que elementos a memória iria mobilizar,

contudo as narrações aconteceram de forma poética ao nos demonstrar a relação dos elementos que foram rememorados com as construções cotidianas do mesmo. Podemos dizer que, talvez, esses indivíduos não pudessem medir o quanto de suas memórias estava contida nos processos de tomada de consciência de seus percursos formativos, mas ao serem convidados a uma escrita autorreferencial deixaram emergir os movimentos entre as memórias e as aprendizagens da formação.

Falar de memórias e saberes na formação de professores e de sua reconstrução a partir das narrativas (auto)biográficas é ainda um convite a pensarmos o papel do sujeito que se forma e com isto reforçar a ideia de que os licenciandos podem e precisam refletir sobre sua formação, compreendendo a inter-relação entre os contextos micro e macro da formação, esta reflexão se dá, entre outros aspectos, na mobilização, no desejo de construir saberes.

Reiteramos assim, o papel que as memórias apresentam na formação dos licenciandos, pois a partir delas, os mesmos podem compreender e reconfigurar experiências e saberes construídas em seu percurso formativo, além disso, ao falar de si, o indivíduo se percebe enquanto sujeito ativo, construtor de sua história e agente em sua formação, do sujeito que deseja essa formação, falar de si é assim, mais que descrever vivências ou acontecimentos, é imprimir sua marca a estas vivências, é se perceber em meio a estes acontecimentos, é construir memórias, é tomar consciência de seus percursos formativos ao refletir sobre as experiências vivenciadas.

Fazer isto por meio da escritura ou narrativa (auto)biográfica não significa fotografar uma fixação da experiência, do saber, ou ainda, da memória, mas materializar ou objetivar as subjetividades expressas pelo narrado e conseqüentemente vivido. É ter consciência da incompletude do desejo de aprender, pois como inerente à condição humana, o desejo de aprender é incessante e não se finda ou restringe à formação, mas se expande superando limites espaço-temporais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A.; MAGALHÃES, P. M. V. S.; GONÇALVES, C. L. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1075-1100>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43961>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BOSI, E. **O tempo vivido da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CANDIDO, F. G.; JUCÁ, S. C. S. Memória, história e educação profissional: contribuições para o debate. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 217-231, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n23p217-231. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4819>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764/e21021001>. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1363>. Acesso em: 30 maio. 2022.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Narrativas de si constituindo docentes: história de vida de professores da educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 167-184, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n4p167-184>. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447>. Acesso em: 24 maio. 2022.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. M. F. A. F. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos: uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 209-225, Jul./Set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36135>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36135>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PESSOA, A. R. R. et al. Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 27. P. 1-22. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270003>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2007.