



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

MÁRCIA GERALDE ALMEIDA MACÊDO DE OLIVEIRA

MESTRAS INESQUECÍVEIS: MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS
NOS PROCESSOS FORMATIVOS

SALVADOR - BAHIA

2020

MÁRCIA GERALDE ALMEIDA MACÊDO DE OLIVEIRA

**MESTRAS INESQUECÍVEIS: MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS
NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEducC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade. Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liége Maria Queiroz Sitja

SALVADOR - BAHIA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

O48m

Oliveira, Márcia Gerailde Almeida Macêdo de

MESTRAS INESQUECÍVEIS: MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS / Márcia Gerailde
Almeida Macêdo de Oliveira.-- Salvador, 2020.

139 fls : il.

Orientador(a): Profª Dr. Liége Maria Queiroz Sitja.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2020.

1.Memória. 2.Experiências. 3.Formação docente. 4.Método
fenomenológico.

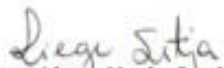
CDD: 107

FOLHA DE APROVAÇÃO

MESTRAS INESQUECÍVEIS: MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

MÁRCIA GERALDE ALMEIDA MACÊDO DE OLIVEIRA

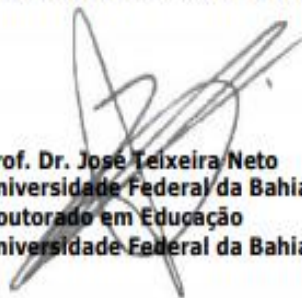
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



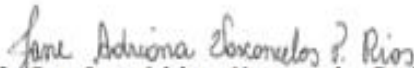
Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. José Teixeira Neto
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Para minha mãe, Alaíde (*in memoriam*), que além do afeto e amor, me transmitiu os valores que são a base de minha vida. Era uma professora/historiadora muito dedicada, querida por seus alunos, e sempre me estimulou a enveredar pela docência. Ela acreditava na potência do diálogo como meio de elaborar sentidos para a ação pedagógica. Durante a Licenciatura, minha mãe também afirmava para mim: “Cada aluno aprende no seu tempo, por isso você deve respeitar o tempo e as singularidades de cada um.” Esses ensinamentos, sábios e valiosos, por ela transmitidos são elementos constitutivos e repletos de significados para o meu processo formativo.

AGRADECIMENTOS

“Por onde andei...”. Reporto-me à música de Nando Reis para fazer um devir ao encontro de minhas vivências e das minhas memórias formativas recentes. Nos caminhos percorridos encontrei pessoas que produziram marcas em meu ser... E por falar em marcas, menciono Gonzaguinha: “Aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas...”

Em minhas itinerâncias de vida/formação, cultivei amizades que me incentivaram a seguir em busca de novas aprendizagens, outras promoveram um ressignificar na minha forma de olhar para minhas experiências e algumas trouxeram valiosas contribuições que me conduziram a reflexões sobre o ser professor. Convivi com colegas e mestres que compartilharam experiências e saberes, o que me leva a mencionar que “é tão bonito quando a gente sente que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá, é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar...” (Gonzaguinha). Ao findar este trabalho, o sentimento que me invade é a Gratidão!

Agradeço a Deus, pelo sentido, direção e presença constante em todos os momentos de meu existir.

Agradeço a minha família pelo apoio e carinho, minha base existencial. Sou grata a minha mãe Alaíde (*in memoriam*) e a meu pai Geraldo, pelo amor, cuidado e atenção. A João Alfredo, por ter me apoiado durante esta trajetória formativa e também por ter sido presença na vida de nossos filhos durante minhas ausências nas idas e vindas para Salvador. Aos meus amados filhos João Victor e João Pedro pela compreensão, amor e incentivo. A Cristina, Mônica e Marco pelo amor e dedicação com João Victor nos momentos em que não pude estar presente.

Agradeço a minha orientadora Liége Maria Queiroz Sitja por incentivar a autonomia, pela partilha e pelos ensinamentos, fundamentais nessa trajetória formativa. Um fecundo aprendizado!

Agradeço às bancas examinadoras da qualificação e da defesa, a Jane Rios, José Teixeira e Leonardo Rangel pelas observações pontuais, pelo respeito e pela competência.

Agradeço aos/às professores/as do PPGEduC pelos conhecimentos compartilhados durante essa itinerância formativa: Arnaud Soares, César Leiro, Dídima Andrade, Jane Rios, Luciano Santos, Mary Valda Sales, Sandra Soares, Sueli Mota e outros tantos.

Agradeço aos colegas/amigos Rita Magalhães, Janeide Bispo, Lorena Nelli e Jofrans Almeida pelo estímulo e amizade.

Agradeço aos colegas Rony Henrique, Willian Lopes e Dayana Barbosa por estarem comigo nesse processo de busca de significados, sou grata pela atenção e companheirismo.

Ao grupo de orientandos, coordenado pela professora Liége Sitja, pelas discussões sobre Fenomenologia e Educação, pela empatia e pela colaboração. Em especial a Rony Henrique, com as reflexões filosóficas, e a Rebecca Machado e Willian Lopes, pelo compartilhamento de saberes.

Agradeço aos funcionários do PPGEduc pela disponibilidade, em especial a Sônia e Aline pela atenção.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação do Professor (DUFOP/UNEB), na pessoa da professora Sandra Soares, pelo acolhimento e fecundas reflexões.

Agradeço ao professor Roberto Seixas (*in memoriam*) e à professora Irlana Jane Menas, por me acolherem no Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (GEPHEG/UEFS).

Por fim, às queridas professoras colaboradoras desta pesquisa, o meu agradecimento especial por se permitirem narrar suas experiências formativas. Sem vocês esta pesquisa não seria possível!

A todas e todos, o meu muito obrigada!

A memória é também uma estátua de argila. O vento passa e leva-lhe, pouco a pouco, partículas, grãos, cristais. A chuva amolece as feições, faz descair os membros, reduz o pescoço. Em cada minuto, o que era deixou de ser, e da estátua não restaria mais do que um vulto informe, uma pasta primária, se também em cada minuto não fôssemos restaurando, de memória, a memória. A estátua vai manter-se de pé, não é a mesma, mas não é outra, como o ser vivo é, em cada momento, outro e o mesmo.

(SARAMAGO, 1997, p. 32).

RESUMO

Na construção das ações pedagógicas, a memória tem um papel relevante, visto que a partir das experiências vivenciadas o/a professor/a pode rever, de maneira consciente e reflexiva, a qualidade de suas intervenções pedagógicas e sua abertura ou fechamento para transformações. Dessa forma, reconhecendo a importância da memória e da reflexão sobre a prática pedagógica do professor, este trabalho tem como fenômeno de pesquisa o impacto das experiências marcantes na formação do professor e como elas foram ressignificadas como importantes exemplos de atuação profissional nas memórias de docentes da educação básica com mestras “inesquecíveis”, e que imagens de docentes foram elaboradas no processo formativo. Proponho, dessa forma, como objetivo geral, compreender quais sentidos pedagógicos as alunas/docentes elaboraram a partir da relação com as mestras “inesquecíveis” que marcaram sua trajetória escolar. Optei pelo estudo de caráter interpretativo, com abordagem qualitativa e utilização do método fenomenológico empírico. Os sujeitos desse estudo são seis professoras que lecionam na educação básica, em escolas da rede pública nas cidades de Salvador, Feira de Santana e Alagoinhas e que eram estudantes da educação básica no período de 1980 a 2000. A pesquisa permite afirmar que o saber da experiência é um dos pilares para a restituição da ação docente e que as imagens construídas são ressignificadas a partir das experiências vivenciadas em diferentes espacialidades e temporalidades.

Palavras-chave: Memória. Experiências. Formação docente. Método fenomenológico.

ABSTRACT

In the construction of pedagogical actions, memory has an important role, since from the experiences lived the teacher can review in a conscious and reflective way, the quality of his pedagogical interventions and his opening or closing for transformations. Thus, recognizing the importance of memory and reflection on the teacher's pedagogical practice, this work has as a research phenomenon the impact of the remarkable experiences in teacher education and how they have been re-signified as important examples of professional performance in the memories of teachers of basic education with “unforgettable” teachers and that images of teachers were elaborated in the formative process. Therefore, I propose, as a general objective, to understand which pedagogical meanings the students / teachers elaborated from the relationship with the “unforgettable” teachers who marked their school trajectory. I opted for the study of an interpretative character, with a qualitative approach and use of the empirical phenomenological method. The subjects of this study are six teachers who teach in basic education, in public schools in the cities of Salvador, Feira de Santana and Alagoinhas and who were students of basic education in the period from 1980 to 2000. The research allows to affirm that the knowledge of the experience is one of the pillars for restoring the teaching action and that the constructed images are reframed from the experiences lived in different spatialities and temporalities.

Keywords: Memory. Experiences. Teacher training. Phenomenological method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	A persistência da memória – Salvador Dali – 1931	12
Figura 2 –	Homem se atira na água para salvar cachorrinho de mulher em desespero	58
Figura 3 –	Policial asfixiando homem negro nos Estados Unidos	58
Quadro 1 –	Fases do método fenomenológico-hermenêutico	69
Quadro 2 –	Fases da entrevista narrativa	71
Figura 4 –	Categorias de análise a partir da Fenomenologia Hermenêutica proposta por Max van Manen	76
Figura 5 –	Categoria de análise 1	77
Figura 6 –	Categoria de análise 2	98
Figura 7 –	Categoria de análise 3	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCHF	Departamento de Ciências Humanas e Filosofia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPHEG	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FENOMENOLOGIA DA MEMÓRIA	19
2.1	O FENÔMENO DA MEMÓRIA EM PAUL RICOEUR	20
2.2	MEMÓRIA E NARRATIVAS PEDAGÓGICAS	27
2.3	MEMÓRIA E TEMPORALIDADES EXISTENCIAIS	31
2.4	ARTES DA MEMÓRIA	37
3	UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	41
3.1	A FORMAÇÃO E A SUBJETIVIDADE DOCENTE	42
3.2	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO	48
3.3	EXPERIÊNCIAS COMO ACONTECIMENTO	54
3.4	IMAGEM E MANIFESTAÇÃO DE UM MODO DE SER	57
4	CAMINHOS ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS	62
4.1	A HERMENÊUTICA E A FENOMENOLOGIA	65
4.2	CAMINHADAS PELO PERCURSO METODOLÓGICO	71
5	MEMÓRIA DAS “MESTRAS INESQUECÍVEIS”	76
5.1	MARCAS FENOMÊNICAS VIVENCIADAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS	78
5.2	CAMINHOS FORMATIVOS E SUBJETIVIDADES	100
5.3	SER DOCENTE, UM DEVIR AO ENCONTRO DE SI	111
6	EXPERIÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS NA VIDA VIVENTE: A TÍTULO DA IN-CONCLUSÃO	123
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – Guia de entrevistas para as docentes	135
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento	136

Figura 1 – A persistência da memória – Salvador Dali – 1931



Fonte: Wikiart (2019).

1 INTRODUÇÃO

Folhear diários, abrir álbuns de fotografias, contemplar objetos encharcados de sentidos que remetem a momentos vividos no passado parecem nos fazer vivenciar a não linearidade do tempo de que falam os teóricos da Física Moderna. No movimento existencial da vida vivente vamos vasculhando memórias, criando narrativas e interpretações produzidas por novas percepções que o tempo presente possibilita, no movimento do fluxo das memórias.

Eduardo Galeano (2002, p. 70) compreende o movimento da memória como “tradições de futuro” ao refletir sobre a temporalidade existencial:

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em deserto, essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo, do ar e da alma. Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos

primeiros tempos e às primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo. Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe.

Os encontros temporais enunciados nas palavras de Galeano (2002) remetem à memória de um passado de exploração colonial que se presentifica em suas consequências históricas e convoca a memória como instância fundamental para o ato da compreensão. Nessa mesma direção de pensamento, Paul Ricoeur (2007) nos mostrou que a memória não se reduz a ferramentas de guarda e organização de dados, sendo antes a capacidade que possuímos de presentificá-los de forma ressignificada, o que nos permite reconfigurá-los e a nós próprios. Dessa forma, o ato de rememorar é simultaneamente um ato de reaprender, um ato vivo. Por isso compreendemos a pertinência das falas que afirmam que toda história é história do presente, pois “é o presente que polariza o acontecimento em história anterior e história posterior” (BENJAMIN, 2006, p. 513) e “toda história é narrativa” (RICOEUR, 1997).

Através de novas experiências, tanto quanto das lembranças, produzimos significados para acontecimentos do passado, nos tornando, assim, sujeitos de nossa história, compreendendo que memória e vivências de processos de identificação estão intimamente relacionados, pois, através das ressignificações de acontecimentos do passado, os indivíduos passam a interferir no presente demonstrando que “ao lembrar de algo, alguém se lembra de si” (RICOEUR, 2007, p. 107).

O foco deste estudo está em compreender os sentidos do ser professor que foram elaborados por professoras, sujeitos desta investigação, a partir de experiências pedagógicas vivenciadas em seu processo educacional formal no encontro com mestras que consideram “inesquecíveis”. Inesquecíveis devido às marcas deixadas, como algo que nos atravessa e que nem sempre é percebido pelo outro, algo que promove impressões tanto positivas como negativas, e as formas como, no presente, tais marcas permanecem ressignificando vivências em seus campos de referência na reflexão sobre a própria profissionalidade docente. Essas memórias/rememorações instauram um movimento para deslocar e balizar concepções acerca de ensino, aprendizagem, avaliação, afeto, valores etc. na docência.

As docentes, colaboradoras desta investigação, serão identificadas com o nome das mulheres da literatura de José de Alencar.¹ A escolha de José de Alencar refere-se ao fato de que este escritor criou uma série de romances que valorizavam os perfis femininos.

Meu interesse pelo tema emergiu a partir de experiências vivenciadas em três momentos distintos. O primeiro e o segundo, enquanto estudante, com as lembranças do período que cursava o ensino fundamental II (conhecido na época como ginásio) e quando era aluna do Curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O terceiro momento ocorreu quando passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero (GEPHEG), na UEFS.

Lembro-me das experiências vivenciadas no colégio onde cursei o ensino fundamental. Tive professoras dedicadas que buscavam desenvolver novos conhecimentos. A melhor lembrança são as das aulas de História. A professora era competente, tranquila e estabelecia relação dialógica com a turma. Suas aulas remetiam à sensação de uma viagem no tempo. Ela usava recursos como *slides*, fotos de viagens, fontes primárias e secundárias, o que nos incentivava a participar e refletir sobre o conteúdo estudado. Essa postura da professora fez com que me sentisse estimulada a ampliar meus conhecimentos sobre a história do mundo e percebesse o homem como um sujeito histórico.

Ao concluir o Segundo Grau, atualmente Ensino Médio, prestei vestibular para História na Universidade Estadual de Feira de Santana e fui aprovada. Tinha concluído o terceiro ano em dezembro e logo consegui ingressar na universidade. Fiquei tão feliz! O interesse em aprofundar meus conhecimentos históricos estava se tornando realidade... Eu era a aluna mais nova do meu semestre e, nesse período, cultivei novas amizades, conheci muitas pessoas e mudei muito minha visão de mundo. Gostava do curso, pois oportunizava muitas discussões, debates que ampliaram minha consciência crítica.

Lembro-me de todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica. Alguns se tornaram um exemplo devido à seriedade e ao compromisso com os alunos, e outros por terem desenvolvido uma relação pautada no diálogo, o que me estimulava a estudar cada vez mais as suas disciplinas. Uma professora me chamou especialmente a atenção, pois suas aulas eram dinâmicas e criativas. No decorrer do semestre fomos

¹ José de Alencar (1829-1877) foi um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Foi um dos maiores representantes da corrente literária indianista. O principal romancista brasileiro da fase romântica. Destacou-se na carreira literária com a publicação do romance “O Guarani”, em forma de folhetim, no Diário do Rio de Janeiro, que alcançou enorme sucesso e serviu de inspiração ao músico Carlos Gomes, que compôs a ópera O Guarani. Foi escolhido por Machado de Assis para patrono da Cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras. (FRAZÃO, 2019).

contemplados com novos conhecimentos sobre a História Contemporânea. Os temas eram trabalhados de forma dialógica e reflexiva, oportunizando aos alunos a ressignificação do ato de ler. Hoje consigo avaliar a importância dessa professora ter nos proporcionado um contato mais subjetivo com a leitura, o que posso expressar citando Larrosa (2009), quando atribui à Nietzsche o sentido da não leitura do leitor moderno:

Sabe que a arte da leitura é rara nesta época de trabalho e de precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente. Os leitores ‘modernos’ já não têm tempo para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se veem com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados. Para eles, profissionais da leitura, o trato com os livros é quando muito um meio para escrever uma resenha ou outro livro, isto é, uma atividade na qual o que se lê é meramente apropriado em função de sua utilização apressada para a elaboração de um outro que deverá, por sua vez, se consumir rapidamente. (LARROSA, 2009, p. 14).

Na mesma linha de reflexão sobre o sentido da leitura como formação da subjetividade humana, menciono Eduardo Galeano quando expressa poeticamente o sentido subjetivo que cada palavra espera de nós, leitores:

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho... (GALEANO, 2002, p. 13).

Nesse sentido, fui questionando a pretensa objetividade dos conceitos históricos e percebendo que conceitos e sistemas teóricos são produtos humanos tanto quanto anzóis e arcos. Uso esta metáfora porque é a mesma que Rubem Alves (1981) utiliza para abordar o tema da metodologia, fazendo a analogia da atividade de pesquisa com a pesca para indicar que fisgamos o que nossos equipamentos possibilitam. Assim como se quisermos pescar lambaris, um arpão não nos servirá, se quisermos interrogar sobre dimensões humanas da realidade, os dispositivos positivistas serão inadequados.

Retornando da digressão sobre epistemologia, outro professor que marcou minha trajetória na UEFS foi um antropólogo; suas aulas eram muito parecidas com as da professora

de História do ensino fundamental. Conduzia-nos por “aulas viagens” pela sociedade e cultura dos povos estudados. Quanto conhecimento! Ele tinha preocupação formativa mesmo nos momentos de confrontar nossos preconceitos, pois o fazia com muita cautela e cuidado, sempre buscando respeitar a subjetividade de cada estudante. Hoje, reconhecendo a importância dessa marca formativa, adoto como uma prática constante o respeito à subjetividade dos meus alunos.

O terceiro momento que considero fundamental para o desenvolvimento deste estudo ocorreu quando, no GEPHEG,² ao estudar práticas pedagógicas adotadas por docentes, optamos por construir um diário reflexivo relatando as experiências vividas e as práticas pedagógicas das professoras que se tornaram inesquecíveis para nós.

O relato das colegas me despertou o interesse em investigar o seguinte fenômeno: quais os sentidos de marcas formativas produzidas por “mestras inesquecíveis” nas trajetórias de docentes que permanecem orientando sua percepção do ser professor. Essa questão de pesquisa pode ser traduzida nas seguintes subquestões: a memória das experiências vivenciadas foi um elemento formativo para as docentes? Quais fenômenos pedagógicos vivenciados foram elementos disparadores para a construção da imagem de “mestras inesquecíveis”? Como as atitudes, “inesquecíveis” dessas professoras impactaram na formação das discentes e em suas concepções de ser docente?

Para analisar os sentidos das experiências formativas vivenciadas pelas docentes no âmbito escolar, optei pela hermenêutica fenomenológica desenvolvida por Max van Manen, pois este autor possibilita a exploração e a compreensão da experiência educativa a partir de quatro estruturas de significados: a situação, o momento, a ação e a relação. Estas estruturas serão utilizadas como meio de interpretação desta pesquisa, pois as situações vivenciadas pelas docentes com as mestras inesquecíveis, assim como as ações docentes e as relações estabelecidas entre ambas, serão elementos fundamentais para tentar responder aos objetivos a que se propõe essa pesquisa.

Além disso, é pertinente refletir sobre a relação professor-aluno, visto que, nas experiências formativas, esta relação parece ser permeada por afetos e animosidades. Nesse entendimento, a existência/inexistência de interação e de dialogicidade estabelecidas pelas professoras no processo de construção do conhecimento pode tornar-se um elemento que venha a contribuir ou a inibir os alunos ao tentarem articular suas experiências e os conteúdos,

² Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana, pesquisa a trajetória de educadoras feirenses que estudaram na antiga Escola Normal de Feira de Santana.

assim como sua percepção da sala de aula como um espaço de construção, respeito e colaboração.

No decorrer da pesquisa, as relações estabelecidas e percebidas pelas alunas/docentes no que diz respeito às suas mestras “inesquecíveis”, assim como as influências destas relações como elemento facilitador ou dificultador durante a construção de saberes – e até mesmo na itinerância profissional das alunas/docentes –, serão aspectos relevantes para que ocorra uma percepção no tocante às marcas produzidas a partir das experiências e vivências com as mestras.

Os questionamentos propostos na pesquisa têm como objetivo geral compreender os sentidos pedagógicos elaborados pelas alunas/docentes a partir da relação com as mestras “inesquecíveis” que marcaram sua itinerância escolar. Especificamente, foram elencados os seguintes objetivos que possibilitaram ampliar esta pesquisa: perceber a memória das experiências vivenciadas como elemento formativo; investigar, através da hermenêutica fenomenológica, quais fenômenos pedagógicos vivenciados foram importantes para a construção da imagem de “mestras inesquecíveis”; identificar nas opacidades³ das professoras suas concepções de ser docente.

No âmbito da profissionalidade docente, esta pesquisa pode contribuir para refletir e pensar sobre a ação pedagógica,⁴ a partir das elaborações relativas ao sentido do ser professor produzido pelas professoras que atuaram na Educação Básica (de 1980 a 2000), assim como para que os/as professores/as percebam a relevância e a necessidade de atuarem de acordo com os conhecimentos técnicos, éticos e teóricos, visto que a atuação espontânea pode gerar impactos não intencionais no desenvolvimento dos estudantes.

Na construção da prática pedagógica, a partir da reflexão sobre experiências vivenciadas, o/a professor/a pode problematizar a qualidade de suas intervenções pedagógicas e sua maior abertura ou fechamento para transformações. Além disso, a reflexão do/a professor/a em relação à ação adotada é imprescindível para que perceba os sentidos existenciais do fazer docente no contexto onde atua, desenvolvendo uma compreensão do seu fazer pedagógico crítico e autônomo.

Os caminhos percorridos na pesquisa levaram à sua organização em cinco capítulos, além desta Introdução. No segundo capítulo, que pretende percorrer os caminhos através da “Fenomenologia da memória”, é desenvolvida uma escrita que aborda a análise da memória

³ Nesta pesquisa, a opacidade está relacionada com a subjetividade das professoras, seus sentimentos e percepções sobre o ser docente após rememorar os fenômenos vivenciados com as mestras “inesquecíveis”.

⁴ A expressão ação pedagógica será utilizada nesta pesquisa na perspectiva de Max van Manen (2010), enquanto conjunto de práticas e ações adotadas de forma consciente no decorrer da atividade pedagógica.

na perspectiva fenomenológica, assim como reflexões no que tange à memória e à experiência.

O terceiro capítulo, “O olhar fenomenológico sobre a formação docente”, é o espaço onde serão realizadas análises dos processos de formação enquanto processos de subjetivações e reflexões relativas à experiência na docência.

“Caminhos através das memórias”, o quarto capítulo, apresenta ao leitor os caminhos epistemológicos e metodológicos da pesquisa. Para isso, serão explicitados os caminhos percorridos e as experiências reveladas pelas pesquisadas no decorrer da itinerância.

O quinto capítulo, “Memórias das mestras inesquecíveis”, expressa as narrativas das marcas fenomênicas vivenciadas com as “mestras inesquecíveis”, assim como uma análise das experiências como meio de perceber os sentidos elaborados no decorrer da pesquisa.

No sexto capítulo, “Experiências fenomenológicas na vida vivente: a título da inconclusão”, apresento as articulações que possibilitam as considerações finais do fenômeno, e ressalto que os resultados dessa experiência são apenas um ponto inicial para que novos caminhos sejam articulados.

No contexto de transformações em todas as dimensões da vida humana, os espaços formativos podem tornar-se um ambiente de questionamentos instigantes, que estimulem a curiosidade pela busca, em vez da reprodução e repetição de conteúdos. Assim, pesquisar a vida vivida, ou seja, fenomenologicamente o conhecimento elaborado a partir da experiência vivenciada e como a intencionalidade é parte do conhecimento, são aspectos relevantes que conduzem à autoformação, visto que a fenomenologia tem potencial para a transformação dos sujeitos.

2 FENOMENOLOGIA DA MEMÓRIA

Nas abordagens da memória como fenômeno de investigação circunscrito por diferentes campos do conhecimento se pode fazer a distinção de perspectivas epistemológicas diversas como a cognitivista, a neuropsicológica, a antropológica, a histórica, dentre as mais significativas. Sem a pretensão de darmos conta da complexidade das investigações da memória para o âmbito deste estudo, o que nos desafia é abordar a memória enquanto capacidade humana de produzir sentidos existenciais. Os episódios vividos e retidos como marcantes, ou seja, aqueles vividos com intensidades experienciais,⁵ serão aqui tomados como partes constituintes das “memórias biográficas formativas”.⁶ No processo de produção das memórias biográficas, para além dos fatores fisiológicos, culturais e neurológicos, um dos elementos fundamentais que nos interessa neste estudo é a influência das emoções em articulação com a cognição no ato de produzir, no sentido heideggeriano,⁷ morada do fazer pedagógico no ser docente.

A memória é uma das faculdades cognitivas mais importantes, pois através dela as experiências vivenciadas são retidas. Durante o processo de rememoração, as pessoas entram em contato com as experiências passadas que são ressignificadas e reelaboradas. A memória humana, enquanto faculdade psíquica de reter e relembrar o passado, tem uma grande capacidade de armazenamento de informações. Entretanto, o que faz dela uma função complexa é a forma como recupera a informação. Diferentemente de um computador, que recupera dados de forma rígida, a memória humana, no ato de rememorar, altera e modifica o que foi retido em função das demandas das experiências presentes, ou seja, dos processos de subjetivação atuais.

⁵ Segundo o filósofo Jorge Larrosa (2003), a experiência é abordada a partir da lógica do acontecimento e, conforme esse autor, é o que nos deixa marcas. A partir dos sentidos e percepções, são elaboradas diferentes intensidades experienciais.

⁶ Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 372) afirmam: “para Gaston Pineau (1999, p. 331), o vínculo entre biografia e aprendizagem surge na França, nos anos 1970, com Henri Desroche (1990), na École des Hautes Études en Sciences Sociales. No dispositivo de formação por ele concebido e denominado *autobiografia refletida*, o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu ‘trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação’.”

⁷ Conforme Fornari (2009), o ponto de partida de Heidegger em *Ser e Tempo* leva-o à busca de uma ontologia para além da ontologia tradicional, que é fundamentada na substância. A sua analítica existencial propõe explicitamente focar o ser-no-mundo. O tema central de sua principal obra, *Ser e Tempo*, gira em torno da questão da liberação da Filosofia das Metafísicas Tradicionais a partir da inserção do Ser no mundo e de suas possibilidades de compreensão desse mundo. Mundo, na Fenomenologia heideggeriana, é concebido como a estrutura prévia de sentido sempre pressuposta. A questão do sentido que o ser toma nesse mundo é o ponto de partida da analítica existencial.

Dessa forma, para melhor compreender a fenomenologia da memória, este capítulo está dividido em quatro sessões. O primeiro tópico traz uma análise da memória na perspectiva fenomenológica proposta por Paul Ricoeur.

No segundo tópico, o fenômeno em foco é a relação entre processos de resignificação das experiências vividas, que se estruturam como lembranças significativas nos processos identitários das professoras sujeitos da pesquisa e a sua importância para a ação docente. A memória é um fenômeno existencial considerado do ponto de vista hermenêutico.

O terceiro tópico apresenta uma análise da memória enquanto fenômeno vinculado aos percursos existenciais. A relação entre memória e experiência, assim como a transformação das vivências em experiências, serão aspectos a serem aprofundados.

Por fim, o quarto tópico aborda a memória enquanto produção, que pode ser elaborada a partir de uma pluralidade de tempos e espaços. A vida cotidiana passa a ser percebida pelos sentidos produzidos por quem narra sua lembrança, os “praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 1994).

2.1 O FENÔMENO DA MEMÓRIA EM PAUL RICOEUR

Paul Ricoeur (2007, p. 3) aborda a memória de uma perspectiva fenomenológica quando propõe que as interrogações estruturantes sobre memória sejam: “De quem é a memória? De que há lembrança?” Tais interrogações remetem à percepção da recordação e da lembrança como possibilidades humanas, como um acontecimento ligado à significação do passado. As lembranças e recordações, disponíveis pela atuação da memória, entretanto, estão em relação com a necessidade de verdade, o que leva o filósofo a distinguir lembrança e recordação de imaginação. A imaginação não tem um compromisso com a verdade e com a realidade. Podemos imaginar coisas que temos consciência que jamais seriam realidade, por exemplo, sermos um animal: um peixe explorando o fundo do mar ou uma águia com sua vista privilegiada! A fenomenologia nos auxilia a compreender que a imaginação é um ato da nossa intencionalidade que tem consciência da manifestação da imaginação! Sabemos perfeitamente quando estamos imaginando, lembrando ou projetando! Cada um desses atos da consciência⁸ mobiliza diferentes relações temporais, espaciais, culturais, interpessoais e intrapessoais.

⁸ Husserl (1986) desenvolveu um conceito fenomenológico da consciência percebendo-a como a consciência de algo, voltada para um objeto a partir da intencionalidade.

O ato de rememorar, e não de imaginar, nos possibilita trazer à tona circunstâncias reais vivenciadas anteriormente para modificá-las no presente. Dessa forma, as questões éticas e morais são fundantes para compreendermos que somente a imaginação não consegue produzir uma superação em relação a alguns eventos. As dimensões éticas e morais da lembrança são refletidas por Ricoeur (2007) no contexto de uma geração que foi testemunha ocular da Segunda Guerra Mundial e, portanto, viveu a tragédia da bomba nuclear e do holocausto, acontecimentos que, devido aos profundos impactos na vida humana, não podem jamais ser esquecidos. A humanidade possui o dever ético de reter na memória todo sofrimento e horror que esses eventos trágicos trouxeram, assim como a obrigação moral de não os repetir. O relato expressivo sobre a memória e a narrativa do terror vivido em uma ditadura na América Latina expressa o sentido da afirmação:

Celebração da coragem/1

Gabriel Caro, colombiano, que lutou na Nicarágua, conta que ao lado dele caiu um suíço, destrozado por uma rajada de metralhadora; e ninguém sabia como era o nome do suíço. Aconteceu na Frente Sul, um par de noites ao norte do rio San Juan, pouco antes da derrota da ditadura de Somoza. Ninguém sabia o seu nome, ninguém sabia nada daquele calado miliciano louro que tinha ido tão longe para morrer na Nicarágua, pela revolução, pela luta. O suíço caiu gritando uma coisa que ninguém entendeu, caiu gritando: – Viva Bakunin! E enquanto ouço Gabriel contando a história do suíço, minha memória se acende. Há anos, em Montevideu, Carlos Bonavita me falou de um tio dele, ou tio-avô, que redigia os relatos de batalha nos tempos das guerras gaúchas nas pradarias do Uruguai. Andava aquele tio ou tio-avô contando mortos na beira do rio onde uma batalha, não sei qual, tinha acontecido. Pela cor das fitas que os soldados usavam nos cabelos, reconhecia os grupos. Estava fazendo isso quando viu um cadáver e ficou paralisado. Era um soldado de poucos anos, era um anjo de olhos tristes. Sobre os cabelos negros, vermelhos de sangue, a fita branca dizia – Pela pátria e por ela. A bala tinha entrado na palavra ela. (GALEANO, 2002, p. 129).

Da citação acima se destaca a perplexidade diante do sentido da morte, melhor dizendo, do sem-sentido da morte de alguém que não se pode nem saber o nome, e em nome de alguma abstração econômica ou política que não vemos encarnada no soldado que era “um anjo de olhos tristes”. Esse mesmo sentido de espanto diante do absurdo e do sem-sentido da guerra foi tema de uma música, quase hino dos jovens dos anos de 1970, da qual trago trechos da letra:

Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones, girava o mundo sempre a cantar as coisas lindas da América. [...] cantava viva à liberdade, mas uma carta sem esperar, da sua guitarra o separou, fora

chamado na América [...] Mandado foi ao Vietnã, lutar com os vietcongs [...] Ao seu país não voltará, pois está morto no Vietnã!⁹

A memória do sem-sentido da guerra ou do sentido de desumanização que ela provoca são expressas em diferentes linguagens, entre elas a arte da pintura como fonte privilegiada de memória histórica. É inesquecível, por sua intensidade expressiva, o quadro “Guernica”, de Pablo Picasso, de 1937, no qual retratou a destruição da cidade de mesmo nome por bombardeio durante a Guerra Civil Espanhola. A memória dessa destruição se tornou emblemática e tem o sentido de que nunca esqueçamos os efeitos da desumanização por interesses bélicos. Para Picasso (1937 apud JONIO, 1972), a arte tem essencialmente a função de fazer com que jamais nos esqueçamos das consequências de nossas escolhas políticas:

O que é que você acredita que seja um artista? Um imbecil que só tem olhos, se for pintor; ouvidos, se for músico; ou uma lira em todos os andares do coração, se for poeta; ou, mesmo, se for boxeur, somente músculos? Muito pelo contrário. O artista é, basicamente, um ser político, constantemente alerta perante os dilacerantes, ardentes ou doces acontecimentos do mundo, moldando-se inteiramente à sua imagem. Como seria possível desinteressar-se dos outros homens, e em virtude de que uma vida que eles nos trazem tão abundantemente? Não, a pintura não foi feita para decorar as habitações. É um instrumento de guerra, ofensivo e defensivo, contra o inimigo.

Nessa linha de pensamento, a memória tem sido uma das temáticas mais relevantes e discutidas nas ciências humanas e sociais na contemporaneidade, devido à sua relevância para questões ético-políticas. A historiografia, de uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, é um campo de disputa de sentidos para resgatar os eventos vividos do “rio do esquecimento”. Para Paul Ricoeur (2007, p. 72), “[...] o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da ‘mimética’ incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado”.

Ao tema da memória, Ricoeur (2007) dedicou sua obra intitulada *A história, a memória, o esquecimento*, principal referência utilizada nesta pesquisa. De acordo com o filósofo, esta obra emergiu como continuidade às obras *Tempo e narrativa* (RICOEUR, 1997) e *O si-mesmo como outro* (RICOEUR, 1991).

⁹ Era Um Garoto Que Como Eu Amava os Beatles e os Rolling Stones é a versão em português, de Brancato Júnior, da canção italiana *C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones*, composta por Franco Migliacci e Mauro Lusini (1966), e gravada por Gianni Morandi em 1966. A canção foi gravada no Brasil em 1967 pela banda Os Incríveis, presente no álbum *Para os Jovens Que Amam os Beatles, os Rolling Stones e... Os Incríveis*. Em 1990 a canção ganhou uma versão cover da banda Engenheiros do Hawaii, presente no álbum *O Papa É Pop*, e a banda KLB também a regravou em seu álbum de estúdio *KLB Bandas*.

Os temas relacionados à memória são problematizados em Ricoeur (2007) pela reflexão a partir de três linhas de abordagem distintas. Na primeira, o filósofo analisa a fenomenologia da memória e sua herança grega como meio de debater os temas do conhecimento e da memória, remete aos diálogos platônicos *Teeteto* e *O Sofista* e à obra Aristotélica *De Memória et Reminiscentia*. Na segunda, propõe uma análise entre os usos e abusos políticos da memória, momento em que relaciona a memória aos fatos traumáticos que a geraram no decorrer do século XX. Na terceira abordagem, esse autor faz uma análise em torno da memória individual e coletiva. Na visão de Ricoeur (2007), a memória, mesmo a coletiva, é própria dos sujeitos, o que implica considerar que ela não é externa e, sim, atualizada nos indivíduos. Neste tópico, é apropriada uma análise em torno da primeira abordagem de Ricoeur (2007), a partir da distinção entre a *mneme* e *anamnesis*.¹⁰ Além disso, esse autor também estabelece as distinções entre memória-hábito e memória-lembrança, as quais serão observadas no decorrer deste tópico, pois servirão para a reflexão da memória como proposta nesta investigação.

Segundo Ricoeur (2007), a lembrança é o momento objetual da memória, é quando um determinado fenômeno se manifesta na memória como evento vivido, como algo vivido no passado, e nesse sentido diferencia lembrança de recordação. Lembrança designaria um aparecimento passivo, mais da ordem da afecção, enquanto a recordação designa o objeto de uma busca, de um vasculhar as memórias em uma direção. Assim, lembrar-se pode significar ter uma lembrança ou ir à busca de uma lembrança, ou seja, produzir uma recordação. Há na recordação uma perspectiva cognitiva.

Para tentar confrontar a ideia comumente relacionada à memória como algo que aparece a partir de imagens e que associa as lembranças ao imaginário, reduzindo a sua condição de veracidade, Ricoeur (2007) recorre às origens dessa visão, o pensamento dos filósofos da Grécia Clássica, Platão e Aristóteles, e estabelece a complementaridade e a rivalidade entre as ideias dos dois.

No desenvolvimento de sua teoria da memória, Ricoeur (2007) apresenta duas dimensões da memória: a cognitiva e a pragmática, que correspondem às noções gregas de *mneme* e *anamnesis*. A primeira era utilizada para caracterizar a memória involuntária do passado; nesse caso, a memória aparece como um registro, uma lembrança. Já a *anamnesis* era utilizada para expressar a busca de alguma situação do passado, uma recordação desejada, sendo entendida como uma práxis.

¹⁰ Essas dimensões da memória serão explicadas com maiores detalhes à frente.

Em relação ao aspecto cognitivo da *mneme*, Ricoeur (2007) afirma que os problemas giram em torno da noção de representação, o que é exemplificado nos diálogos de Platão intitulados *Teeteto* e *O Sofista*, por meio da impressão do selo deixada em um pedaço de cera. Platão, através deste, vincula a noção de imagem (*eikon*) à noção de marca (*tupos*) e, assim, origina um discurso centrado no conceito de traço. Conforme Ricoeur (2007, p. 27), o conceito de *eikon* (imagem) apresenta a função de “uma representação presente de uma coisa ausente”. A correlação do conceito com a memória evidencia-se a partir da percepção de que a memória traz para hoje experiências vivenciadas no passado. De acordo com esse autor,

Para complicar um pouco mais as coisas, a problemática da *eikon* é, além disso, associada, desde o início, à impressão, à *tupos*, sob o signo da metáfora do bloco de cera, sendo o erro comparado a um apagamento das marcas, das *semeia*, ou a um equívoco semelhante àquele de alguém que pusesse os pés na pegada errada. (RICOEUR, 2007, p. 27).

Assim, a veracidade da imagem em relação a algo vivido no passado apresenta-se como alguma coisa incerta na análise desse autor em relação ao pensamento platônico sobre os modos de funcionamento da memória.

Por outro lado, a *anamnese*, a práxis da lembrança, conforme Ricoeur (2007), apresenta alguns problemas, pois como práxis denota ação através do uso da memória, uma atividade consciente da esfera do agir nem sempre é exitosa, pois o esforço para lembrar pode provocar o abuso da mesma, distorções da realidade.

No entendimento de Ricoeur (2007, p. 31), as ideias de Platão acabam por “fundir memória e imaginação, lembrança e imagem”, deixando de abordar o tempo nas reflexões sobre a memória. O autor percebe esse como um fator para que as ideias platônicas no tocante à memória sejam pouco abordadas na Filosofia.

Na análise do pensamento aristotélico, que se contrapõe às ideias platônicas no tocante à memória, Ricoeur (2007) utiliza o Tratado *De memoria et reminiscentia*, primeira referência para a percepção da temporalidade como inerente ao ato da memória. De acordo com Ricoeur (2007, p. 27), nas relações memoriais com a imaginação a “representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou aprendida, preconiza a inclusão da problemática da imagem na da lembrança”, demonstrando assim que, para Aristóteles, pensamos através da imagem e a principal abordagem está no que conhecemos como lembrança.

Esse autor também percebe que a memória, na compreensão aristotélica, está voltada para o conhecimento, tanto que os animais são classificados de acordo a capacidade de

lembrar, o que justifica a concepção que os homens são os mais dotados de inteligência. Outra compreensão de Ricoeur (2007) refere-se à interpretação da afirmação de que “a memória tem por objeto o passado” (ARISTÓTELES, 1962, p. 44), demonstrando uma ligação entre memória e experiência, o que evidencia uma nova compreensão da memória em relação às ideias platônicas.

Como ressaltado anteriormente, Ricoeur (2007, p. 41) aproxima-se da ideia de uma fenomenologia e apresenta a memória como sendo voltada para um objeto – “caráter objetual da memória: lembramo-nos de alguma coisa”. Ao adotar uma abordagem fenomenológica das questões relacionadas à memória, esse autor compreende a memória como a forma mais eficaz para acessarmos uma experiência vivenciada anteriormente, enfatizando suas capacidades, o seu aspecto positivo.

A meu ver, importa abordar a descrição dos fenômenos mnemônicos do ponto de vista das capacidades das quais eles constituem a efetuação ‘bem-sucedida’. [...] Em última análise, o que justifica essa preferência pela memória ‘certa’ é a convicção de não termos outro recurso a respeito da referência ao passado, senão a própria memória. (RICOEUR, 2007, p. 40).

Devido à polissemia do termo “lembrança”, Ricoeur (2007) apresenta dois componentes conceituais para memória com significados diferentes. O primeiro refere-se à distinção entre memória-hábito e memória-lembrança. Ao utilizar esses dois conceitos, esse autor remete às ideias de Bergson, na obra *Matéria e Memória*. A memória-hábito está ligada ao presente, como as ações de escrever, falar, andar. Já a memória-lembrança é algo representado, pois traz de volta acontecimentos que haviam desaparecido do horizonte da consciência. O segundo par de opostos é evocação/busca. Evocação remete à *mneme* de Aristóteles, “o aparecimento atual de uma lembrança” (RICOEUR, 2007, p. 45). Já a busca pode ser observada a partir de um esforço de rememoração, como a *anamnesis* aristotélica, um esforço dirigido contra o esquecimento.

Alguns conceitos da fenomenologia de Husserl funcionam como pontos de ancoragem na pesquisa de Ricoeur (2007), pois uma de suas maiores contribuições para a descrição dos processos mnemônicos é a polaridade entre a lembrança primária e a lembrança secundária. A lembrança primária, também chamada retenção, adere ao presente, como, por exemplo, uma melodia que uma pessoa ouviu e que ressoa na consciência, o que demonstra a sua ligação aos sentidos, uma apresentação objetual à percepção. Já a lembrança secundária, ou reprodução, pode ser percebida quando um objeto desapareceu e voltou à consciência. Nesse sentido, a

posicionalidade do objeto (lembrança) não está voltada para a percepção, pois é um ato inteiramente da consciência. Além disso, de acordo com Ricoeur (2007), no processo de rememorações há uma dimensão dialética entre reflexividade e mundanidade, pois

Não nos lembramos somente de nós, vendo, experimentando, aprendendo, mas das situações do mundo, nas quais vimos, experimentamos, aprendemos. Tais situações implicam o próprio corpo e o corpo dos outros, o espaço onde se viveu, enfim, o horizonte do mundo e dos mundos, sob o qual alguma coisa aconteceu. (RICOEUR, 2007, p. 53).

Desse modo, essa polaridade se expressa na medida em que prevalece uma sobrecarga interpretativa entre os sentidos subjetivos e objetivos, referentes ao corpo do sujeito.

Ao analisar a relação entre a lembrança e a imagem, Ricoeur (2007) toma por base a seguinte questão: “[...] é a lembrança uma espécie de imagem, e, em caso afirmativo, qual?” Para respondê-la, recorre novamente aos pressupostos teóricos abordados por Husserl, através da relação que aquele autor faz a respeito da lembrança e da imagem sobre a *Bild* (representação pictórica: retratos, quadros, estátuas, fotografias) e a *Phantasie* (ficção: fadas, anjos, diabos, lendas).

De acordo com Ricoeur (2007), a distinção entre as duas (lembrança e imagem) está no ato da consciência, apresentação e presentificação. A primeira se expressa através da simples percepção de um objeto na consciência, e a última pode ser percebida como o olhar da consciência sobre algo que está ausente. Com isso, a distinção entre memória e imaginação pode ser percebida, pois a memória está voltada para algum acontecimento do passado, enquanto a imaginação está voltada para algo irreal.

Elemento fundamental para o estudo de temáticas sociais, as questões relativas à memória (individual e coletiva) tornaram-se um dos objetos de análise dos historiadores. De acordo com Ricoeur (2007), a memória, mesmo que coletiva, não é externa, mas própria dos sujeitos. Essa afirmação do autor me leva a perceber que a memória coletiva se trata de um problema ontológico antes mesmo de ser histórico. Nesse contexto, segundo Pollack (1992, p. 204):

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Assim sendo, a memória está diretamente relacionada à construção da identidade do indivíduo e às imagens que ele constrói de si e do outro, o que conduz ao seu reconhecimento como um sujeito histórico e, também, um sujeito existencial.

A memória tem uma função essencial no processo de elaboração das narrativas, visto que o narrador faz um retorno às memórias para compartilhar experiências vivenciadas anteriormente. O ato de narrar, a partir das reflexões desenvolvidas por Ricoeur (1994) em *Tempo e Narrativa*, é constituído de uma história ou histórias entrelaçadas, pois as narrativas não abordam apenas as ações humanas, mas também seus significados. Além disso, para esse autor, a narrativa constitui-se de uma trama que forma vários episódios, que além de estarem interligados entre si, estabelecem uma relação com o enredo mais amplo. Nesse sentido, narrar implica em uma “compreensão prática”, pois, ao narrar, os sujeitos passam a “dominar a trama conceitual no seu conjunto, e cada termo na qualidade de membro do conjunto” (RICOEUR, 1994, p. 89).

De acordo com Ricoeur (1997), a narrativa está relacionada não só ao tempo, mas também a um conhecimento adquirido através de uma experiência. Ainda segundo esse autor,

[...] o desafio último tanto da identidade estrutural da função narrativa quanto da exigência de verdade de toda obra narrativa, é o caráter temporal da experiência humana. O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. (RICOEUR, 1997, p. 15).

Assim, à medida que passa a narrar uma experiência vivida ao longo do tempo, o interlocutor, além de repensar as ações dos sujeitos, também reconfigura tais experiências, à proporção que analisa os significados de cada situação vivenciada.

2.2 MEMÓRIA E NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos de experiências vivenciadas, as recordações. Estas, que podem ser consideradas o produto da memória, buscam de forma intencional o sentido de acontecimentos do passado. Partindo desse raciocínio, a memória tem um papel fundamental, visto que através dela os sujeitos podem vivenciar a experiência da recordação. Segundo Manen (1990), o estudo de uma experiência vivida propicia a explicação de um fenômeno tal como ele se apresenta na consciência.

A memória apresenta grande relevância nas histórias de vida e nos processos formativos das pessoas. Para Bosi (2003, p. 20), “a memória é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”, o que demonstra seu entendimento de que a memória surge no presente, mas vive numa busca constante pelo passado.

Memórias de experiências pedagógicas com mestres inesquecíveis é o tema do documentário produzido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) intitulado *40 horas na memória: resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angicos* (2013). As lembranças dos ex-alunos da primeira turma revelam transformações profundas em suas existências, entretanto, uma singularmente impactante é a de Maria Eneide, que aos seis anos de idade acompanhava os pais:

Meu pai e minha mãe estavam no curso, então eu ia com eles. Eu aprendi a ler no colo do meu pai e quando ele não podia ir eu acompanhava minha mãe e depois ensinava meu pai. A partir daí tive certeza de que seria professora e hoje dou aula para alunos da educação infantil. (QUARENTA..., 2013).

Nesse depoimento percebemos que os sentidos elaborados de ser docente foram profundamente marcados por experiências afetivas que são rememoradas no instante em que as convocamos no processo de pensamento e de compreensão.

Fenomenologicamente, a memória possibilita aos sujeitos uma nova vivência, através da lembrança de uma vivência passada que, por meio de narrativas, elabora novos significados para as mesmas.

A função educativa, cognitiva e formativa se dá não somente nas experiências exitosas como nas frustrantes. Quantas vezes as frustrantes nos trazem ensinamentos específicos que somente a frustração e a contrariedade possibilitam?

As experiências pouco exitosas são ressignificadas ao longo do tempo, conferindo-lhes, não raras vezes, o poder de cura para o corpo, para o coração, para a alma. Há a crença também de que, quando fazemos reflexões sobre os momentos vividos, surgem questionamentos que nos proporcionam repensar nossas ações e dar um novo significado às situações vivenciadas.

Lembro que, no ensino médio, quando estudava os efeitos da pandemia da Gripe Espanhola no mundo, a turma ficou preocupada e perguntamos ao professor de Biologia o que aconteceria se ocorresse uma nova pandemia. Ele então nos respondeu que o conhecimento científico estava bastante avançado e a cada dia surgiam medicações e vacinas eficazes, que eram capazes de combater doenças causadas por vírus e bactérias. Além disso, ressaltou ele,

as condições de higiene eram totalmente diferentes em relação ao período em que ocorreu a Gripe Espanhola de 1918.

Fazendo um retorno às minhas memórias recentes, lembro que no natal já ouvíamos relatos do surgimento de uma pneumonia na China que apresentava uma carga viral nunca vista anteriormente, porém lembro que as pessoas se comportavam como se fosse um caso isolado naquele país e que jamais atingiria outros países. Na virada do ano, as pessoas postavam nas redes sociais suas perspectivas e seus planos para o ano de 2020, muitas planejavam viagens internacionais, outras, conhecer os estados do nosso país. Havia também aquelas que estabeleciam como meta iniciar uma atividade física, e algumas também planejavam fazer um curso para aprofundar seus conhecimentos profissionais, enfim, estabeleciam-se metas e acreditava-se que a vida humana podia ser planejada e cumprida ao longo de um tempo criado pelos homens, numa epistemologização do mundo e da educação num processo egocentrado! Surpreendendo a todos, no mês de março, a grande quantidade de mortos e infectados pela COVID-19 na Europa, e o consequente aumento dos casos aqui no Brasil, levou à adoção do isolamento social para auxiliar no combate à pandemia da COVID-19. Inesperadamente, ficamos restritos às nossas residências, tendo que aderir a uma nova postura de convivência e a novos hábitos, não podendo ter contato com outras pessoas e acatando ao uso obrigatório de máscaras. Muitas pessoas foram tomadas pelo medo: algumas passaram a tomar as precauções recomendadas pelos médicos; outras não buscavam informações e até mesmo se omitiram de assistir aos telejornais e programas informativos sobre o tema; e um terceiro grupo não reconhecia como satisfatórias as evidências da Organização Mundial de Saúde (OMS), o que me faz recordar as palavras de Galeano (2002, p. 61):

O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência. A ditadura militar, medo de escutar, medo de dizer, nos converteu em surdos e mudos. Agora a democracia, que tem medo de recordar, nos adoece de amnésia; mas não se necessita ter Sigmund Freud para saber que não existe o tapete que possa ocultar a sujeira da memória.

Inicialmente, grande parte da população, que não tinha conhecimento dos efeitos que uma pandemia pode causar, pensava que a situação seria solucionada em um mês e que rapidamente os cientistas desenvolveriam uma medicação ou vacina que solucionaria o problema. Contudo, isso não ocorreu e a população mundial deparou-se com sua fragilidade e pequenez diante do vírus microscópico. No Brasil, são perceptíveis os efeitos da doença

principalmente nas pessoas que possuem um baixo poder aquisitivo, pois não têm condições econômicas para proteger-se do vírus da maneira recomendada pela OMS – moram em casas de poucos cômodos e, com isso, várias pessoas da família são contaminadas, o que concorre para o elevado número de óbitos entre essa parcela da população. Contudo, da noite para o dia, as pessoas que têm uma situação financeira estável começaram a sentir medo, pois perceberam que também estavam suscetíveis a contrair a doença, visto que também entre elas apareceram os casos de contaminação e os óbitos. Como vencer o medo que nos paralisa? Para uma civilização globalitária, centrada em si mesma, a situação provocou uma ruptura com antigos padrões, pois, de repente, as pessoas tiveram que reaprender a viver, algumas passaram a rever conceitos e a perceber que é preciso o cuidado com a vida, o cuidado com o outro, o cuidado com o meio ambiente. Enquanto educadora, percebo a importância de ensinar aos alunos a significância do coletivo e também de relacionar educação e experiência, buscando aproximar a educação aos processos de vida, desvinculando da noção de uma educação apenas como produtora de conhecimento, produtora de resultados. Diante desse contexto, surge o meu entendimento de que a única resposta ao medo está no desenvolvimento de uma ação transformadora e reveladora. E, ao retornar de minhas memórias recentes, reconheço a importância da memória para a elaboração de novos significados em relação às nossas vivências, pois as marcas produzidas promovem o ressignificar das experiências retidas na memória e, com isso, suscitam um encontro das pessoas com os processos de produção de sua subjetividade.¹¹

Assim como eu pude retornar às minhas memórias e lembrar a aula sobre a Gripe Espanhola, reaprendendo os conceitos pandêmicos e sobre a noção de fenômenos mundiais a partir de uma situação vivida na atualidade, nesta pesquisa, as professoras rememoram fenômenos pedagógicos vivenciados durante sua trajetória escolar/acadêmica e tentam estabelecer relações e/ou perceber como a prática e as ações pedagógicas adotadas por suas mestras “inesquecíveis” influenciam/ram a sua formação docente e seus atos pedagógicos atuais. Dessa forma, ao rememorar esses fenômenos pedagógicos, as professoras refletem sobre sua formação profissional e estabelecem relações com a sua atuação pedagógica, o que poderá contribuir para o (re)significar e a (re)construção de sua prática pedagógica. De acordo com Inumar e Palangana (2004, p. 101), “a memória é uma capacidade extremamente cara à

¹¹ Nesta pesquisa, a subjetividade é entendida a partir de De Lauretis (1986, p. 5), que define subjetividade como os “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência”.

educação, já que esta precisa dar a conhecer o passado para que os fatos do presente ganhem sentido e possam ser apreendidos desde as relações que os constituem”.

Desse modo, as reflexões oportunizadas pela memória pedagógica são de grande relevância, pois poderão tornar-se um fator de referência para o trabalho pedagógico. Além disso, a rememoração de um fenômeno vivenciado representa o que de mais significativo ficou retido na memória, tornando-se, assim, uma situação inesquecível para o indivíduo. Nesse sentido, a memória pedagógica torna-se um importante elemento para a compreensão da prática docente, fenômeno de estudo desta investigação. De acordo com Fazenda (2003, p. 67), “[...] a memória quando desenha um quadro já vivido sempre o faz de maneira diferente [...] que se não garante a precisão da objetividade, garante a riqueza da subjetividade que, igualmente, é fidedigna e indicadora de validade”.

Nesse entendimento, quando a pessoa relembra alguma situação vivida, ela é ressignificada de acordo com novas interpretações, pois, ao narrar uma experiência, ela não está apenas relatando fatos e acontecimentos de sua vida, ela está partilhando o seu ser com o outro, sua maneira de existir e de refletir sobre os fenômenos que produziram marcas que ficaram retidas na memória. Nesta pesquisa, as docentes, ao rememorem os fenômenos pedagógicos vivenciados com as mestras, irão narrar e ressignificar os impactos destes fenômenos em seus processos de subjetivação.

2.3 MEMÓRIA E TEMPORALIDADES EXISTENCIAIS¹²

Ao procurarmos descrever detalhadamente pessoas, espaços e situações quando rememoramos nossas experiências, podemos perceber que a memória está relacionada profundamente com emoções, valores, crenças, ou seja, a memória diz respeito não apenas à mente, mais à pele, aos odores, aos sabores, enfim, não há como separar cirurgicamente mente/corpo, fora/dentro, sentidos do passado/sentidos do presente. É ilustrativo, trazendo como exemplo o diálogo com idosos, quando rememoram as experiências vivenciadas durante a sua trajetória de vida. Relembra com nostalgia das brincadeiras e das amizades construídas desde a infância e também dos acontecimentos que marcaram sua geração. Outros narram a importância dos valores e costumes transmitidos pelos seus antepassados de geração em geração e que foram concebidos pelos mais novos como uma experiência a ser seguida e

¹² Nesta pesquisa, temporalidades existenciais se relacionam com a percepção do tempo numa perspectiva ontológica, a partir da abordagem proposta por Heidegger que percebe a existência do Dasein a partir do acontecer das relações.

repassada no seio familiar. Alguns também trazem à tona as relações que eram estabelecidas entre os vizinhos, como o costume que tinham de, no início da noite, sentar na porta das suas casas para conversar ao mesmo tempo em que construía teias de relações que os aproximavam e contribuía para que as pessoas passassem a se conhecer e a criar vínculos, tecendo elos de amizade e ajuda mútua, o que me faz lembrar o meu avô quando reunia seus dois netos para convocar suas lembranças. Ele morava num distrito próximo da nossa cidade e tinha um nível de conhecimento diferenciado em relação aos outros moradores, pois era alfabetizado, tinha facilidade para se expressar e um bom relacionamento com todos. Além disso, sua mercearia era frequentada pelos habitantes da localidade e servia como um ponto de encontro – naquela época não tinha luz elétrica nem televisão. Devido a isso, ele foi nomeado juiz de paz, uma espécie de conciliador para as possíveis divergências que viessem a ocorrer. Nas narrativas, ele sempre nos trazia a importância de termos respeito pelos idosos, pelos pais e por todas as pessoas, independente de posição social ou cor da pele. Lembro também que, nesses momentos, minha avó, que também produziu marcas nas minhas experiências formativas, pois fui alfabetizada por ela, ficava sentada na sua máquina de costura e reforçava as falas de meu avô. Nessas vivências eles nos ensinaram que compreendendo a si e ao outro, respeitando a si e ao outro, construiremos uma sociedade harmoniosa.

Voltando de minha abstração, percebo nos relatos desses idosos uma nostalgia de experiências vividas num período em que não havia televisão nem redes sociais, um tempo em que as teias de amizade e colaboração pautavam as relações entre as pessoas. Halbwachs (2006) afirma que a memória individual está ligada a fatores e a contextos com outras pessoas, o que transforma acontecimentos e experiências em parte da memória coletiva, e quando testemunhado a partir de nós, a memória individual se torna uma memória coletiva: “Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós.” (HALBWACHS, 2006, p. 26).

As histórias de vida, transmitidas através das memórias dos idosos, trazem as lembranças individuais interligadas à memória coletiva, vivenciada numa determinada época, em um grupo ou comunidade. Também considero os diálogos com os idosos enriquecedores e profundos, pois além de trazerem à tona as experiências vivenciadas em diferentes temporalidades, as histórias de vida são uma obra-prima para a construção da subjetividade.

Rubem Alves (2005, p. 13) poeticamente explica que “memória é onde se guardam as coisas do passado”, e acrescenta que “[...] há dois tipos de memórias: memória sem vida

própria e memória com vida própria. As memórias sem vida própria são inertes. [...] Sua existência é semelhante à das ferramentas guardadas numa caixa [...] À espera de que as chamemos”. Segundo esse autor, essas memórias surgem quando as evocamos para lembrar um endereço ou nome de pessoas. Já as memórias de vida própria:

São como pássaros em voo. Vão para onde querem. E podemos chamá-las que elas não vêm. Só vêm quando querem. Moram em nós, mas não nos pertencem. O seu aparecimento é sempre uma surpresa. É que nem suspeitávamos que estivessem vivas! A gente vai calmamente andando pela rua e, de repente um cheiro de pão. E nos lembramos da mãe assando pães na cozinha. (ALVES, 2005, p. 14).

Bosi (1994) também escreve sobre a existência de duas memórias. Para essa autora, o passado atua no presente a partir de duas óticas: a primeira quando o “corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória hábito, memória dos mecanismos motores”; e a segunda se expressa quando aparecem como “lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado” (BOSI, 1994, p. 48).

As narrativas das experiências vivenciadas pelos idosos promove o contato com as tradições e costumes de uma época que, no presente, parecem longínquas. Pela memória dos idosos, um sentido geracional das transformações sociais, políticas, na história e no espaço podem ser percebidas pelas gerações futuras. Além disso, eles transmitem ensinamentos que foram produzidos no percurso de toda uma vida, ou seja, a sabedoria dos idosos torna uma pessoa mais humana e me levam a refletir sobre a qualidade das minhas interações e dos meus relacionamentos na contemporaneidade.

Nesse movimento de rememoração do passado é preciso estar atento quando o objetivo é um conhecimento rigoroso e com intenção de ter veracidade, de que há uma tendência no senso comum de idealização do passado. Conforme nos lembra Maurice Halbwachs (2006), a memória não é como um sonho em que revivemos oniricamente o passado; a memória é, efetivamente, trabalho, esforço.

Por sua vez, Bosi (1994, p. 55) vai na mesma direção de não romantização do passado quando afirma que:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é,

deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

Dessa forma, a memória está entrelaçada às relações e experiências vivenciadas em diferentes temporalidades, o que torna relevante uma reflexão sobre a relação entre memória e experiência como meio de perceber como a memória se inscreve nos percursos existenciais dos sujeitos, enquanto elemento formativo. Para isso, abordarei as reflexões de Walter Benjamin no que tangem à memória e à experiência.

No texto “Experiência e pobreza”, Benjamin (2010) tece considerações sobre a experiência tradicional por meio da fábula intitulada “O velho vinhateiro”. De acordo com esse autor, a vivência (*erlebnis*) do pai, que era vinhateiro, em relação ao mundo pautava-se na ideia de que “a benção não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 2010, p. 85), e, no decorrer dos anos transformava sua vivência em experiência (*erfahrung*), que era contada em forma de narrativa para os filhos. Contudo, estes interpretaram erroneamente a narrativa transmitida pelo pai e passaram a cavar a terra em busca do tesouro. Depois de algum tempo, com a chegada do outono, os filhos perceberam que as vinhas eram o tesouro, pois produziam mais do que as outras da região, e que era essa a sabedoria transmitida pela história contada ao longo dos anos pelo pai. No final da fábula, o pai morre, levando consigo a vivência, que lhe é singular, deixando como legado a experiência que passa a se integrar e a ser atualizada com a nova vivência dos filhos, transformando-se mais uma vez em experiência, que será repassada para a próxima geração da família: “[...] as pessoas mais velhas passavam-na (experiência) sempre aos mais novos. De forma concisa, com a autoridade da idade, nos provérbios” (BENJAMIN, 2010, p. 85).

Para entendermos a transmissão de conhecimentos e valores experienciais de uma geração para outra, é pertinente uma reflexão sobre o conceito de experiência elaborado por Benjamin (2010). A ideia de *erfahrung* (experiência) surge das relações entre o tempo e o significado educativo, ou seja, a partir do momento em que os sujeitos recebem um estímulo, como uma imagem, um som ou um acontecimento, eles passam a produzir um sentido para aquele estímulo e, através de uma percepção sensível, produzem um entendimento para um fenômeno. Desse modo, a experiência seria uma compreensão ampliada para além do fato percebido.

Benjamin (2010) também ressalta que a experiência, mesmo sendo experimentada individualmente, não perde seu caráter coletivo, pois as pessoas percebem o fenômeno e o vivenciam entrando em contato com outras pessoas. E, para se tornar comunicável, a experiência precisa ser propagada por uma personagem humana, o narrador que compreende o fenômeno em sua totalidade, conseguindo perceber dele um conhecimento que ultrapassa a mera informação. Nesse processo, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 2010, p. 201).

De acordo com Benjamin (2010), no século XX, após a Primeira Guerra Mundial, a experiência relacionada à tradição e à possibilidade de a cultura ser compartilhada e transformada de uma geração para outra foi substituída pela experiência de choque, pois os soldados voltavam dos campos de batalha com vivências impossíveis de serem transformadas em sabedoria, visto que os traumas provocados pela guerra os impossibilitavam de transformar as vivências em narrativa. Segundo Giorgio Agamben (2005, p. 21),

Benjamin, que já em 1933 havia diagnosticado com precisão esta pobreza de experiência, da época moderna, indicava suas causas na catástrofe da guerra mundial, de cujos campos de batalha ‘a gente voltava emudecida’... não mais rica, porém mais pobre de experiências partilháveis.

Ao analisar a narração da experiência na sociedade moderna, em sua obra *O Narrador*, Benjamin (2010) afirma que o homem contemporâneo, ao findar do dia, apesar de desenvolver inúmeras ações, não traz consigo situações vivenciadas que possam ser transformadas em experiência. Esse autor vai além e afirma que, devido ao grande número de informações, os acontecimentos passam despercebidos e poucos alcançam o nível da atenção.

Já para Larrosa (2002), a experiência pode ser entendida como algo que nos toca. Ao analisar a experiência vivenciada pelos sujeitos contemporâneos, esse autor corrobora com Benjamin (2010) e afirma que a grande quantidade de informações que circulam e inundam nosso cotidiano tem promovido dificuldades para colocar efetiva atenção no que estamos vivenciando e causando um empobrecimento da experiência, pois

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor

informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21-22).

Ao refletir também sobre a memória, Benjamin (2010) nos apresenta uma importante discussão que vincula o conceito de memória ao sentido de consciência e de implicação, afirmando que o tempo não segue um fluxo contínuo, linear, e que passado, presente e futuro atuam simultaneamente na construção de sentidos. Esse autor amplia a discussão em relação ao conceito de memória, ressaltando que a rememoração aparece à nossa mente a partir de imagens e salienta que o mais importante para o sujeito que rememora são as conexões entre os conhecimentos, as sensações e os conceitos no momento em que as lembranças do passado são transportadas para o presente, pois o fundamental “não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração” (BENJAMIN, 2010, p. 37).

“A memória é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIN, 2010, p. 210). Com essa afirmação, Benjamin (2010) deixa claro seu reconhecimento de que a memória está vinculada à capacidade de narrar e relacionada à oralidade. Na sua obra *O Narrador* (BENJAMIN, 2010), esse autor evidencia que a preservação da memória só é possível através da narrativa e, apesar de destacar as reflexões relacionadas à memória coletiva, ele também demonstra uma preocupação com a preservação da memória individual, como citado anteriormente, quando se refere à dificuldade dos soldados relatarem suas experiências após a Primeira Guerra Mundial.

De acordo com Japiassú e Marcondes (2001, p. 128), a memória é a “capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente”. Assim, à medida que os sujeitos rememoram num *hic et nunc* (aqui e agora) acontecimentos que tocaram a sua subjetividade e os levaram a um devir em torno de situações sentimentais, profissionais ou até mesmo intelectuais, eles passam a desenvolver novas percepções em relação aos acontecimentos vivenciados no passado.

Nesta pesquisa, a narrativa das docentes se constitui como um espaço em que a memória se apresenta por meio de relatos costurados na vida, possibilitados pela recordação. Através desses relatos elas encontraram um ambiente propício para expressar como e de que forma a relação vivenciada com as mestras as tocou e como elas ressignificaram as situações pedagógicas marcantes após terem se tornado docentes. Assim, o retorno ao passado possibilitou a elas adentrar num espaço vivido, rememorar aromas, cheiros, gostos, além de perceber experiências que também fazem parte do seu cotidiano, agora enquanto docentes. A partir dessas rememorações surge o significado desta pesquisa, relacionar memórias e

experiências para tentar viver melhor o presente, percebendo a memória como um elemento formativo.

2.4 ARTES DA MEMÓRIA

Esse tópico é um espaço destinado a refletir sobre as artes da memória, expressão metaforicamente utilizada a partir das concepções de Michel Certeau (1994), e que transportam em seu bojo uma pluralidade de saberes acumulados ao longo de diferentes temporalidades. No momento em que recorremos à memória para trazer ao presente experiências marcantes, os saberes acumulados em nossas interações ocorridas em diferentes espaços são fundantes para promover o ressignificar das experiências retidas na memória.

No decorrer de nossa vida cultivamos o hábito de caminhar. Circulamos por novos espaços, por novas culturas, estamos em contato com novos sujeitos, vivenciamos novas experiências num mundo social diverso e rico que promove novos significados para nossa história de vida. Caminhada, caminhante, experiências, singularidades, histórias, arte de viver, arte de conviver, tocar o outro, ser tocado pelo outro, composição das memórias, lembrar... Palavras que muitas vezes são utilizadas para expressar itinerâncias pessoais, ao mesmo tempo em que vão ressignificando a vida a partir das experiências vivenciadas. Como um pintor que vai desenhando a sua obra de arte¹³ e cuidadosamente vai pintando, produzindo com emoção, com amor, com paciência, com dedicação e com superação, os caminhantes vão desenhando e (re)desenhando suas vivências e seus processos existenciais. Com isso, cada vivência, cada caminhada os conduz a novos aprendizados e oportuniza novos olhares para a vida. Assim, como um artista que observa o cotidiano para produzir suas obras de arte, cada ser pode ir produzindo sua existência como uma obra de arte a partir das suas experiências cotidianas e caminha produzindo releituras das experiências e vivências para criar a obra de arte da sua história, as artes da memória, enfim, as artes de viver/conviver.

Em sua obra *A invenção do cotidiano*, Certeau (1994) reconhece a memória como uma produção, pois ela representa uma pluralidade de tempos e espaços, não estando restrita apenas ao passado. No entendimento desse autor, a memória é:

Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê

¹³ Metaforicamente a expressão relaciona a vida a uma obra de arte que é moldada e (re)desenhada pelos caminhantes a partir das interações e experiências cotidianas.

também ‘as vias múltiplas do futuro’ combinando as particularidades antecedentes e possíveis. Assim se introduz uma duração na relação de forças, capaz de modificá-la. (CERTEAU, 1994, p. 158).

Nesse sentido, esse autor afirma que os tempos não são lineares, pois para que os indivíduos passem a ressignificar as experiências cotidianas, vivenciadas em diferentes momentos de suas caminhadas, é necessária uma relação entre passado-presente-futuro, evidenciando o caráter devir do espaço a partir das memórias, e a existência de um “momento oportuno” (*kairós*) que conduz a uma releitura da memória no presente.

Para Certeau (1994), a memória opera a partir de três modos de procedência: o jogo múltiplo da alteração, a prática metonímica da singularidade e uma mobilidade desconcertante.

O jogo múltiplo da alteração, que é um elemento regulador da memória prática, consiste nas experiências vivenciadas, através dos encontros externos, associadas às marcas produzidas nos sujeitos que voltam à tona através de novas circunstâncias, pois “[...] seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias. Ela é sentido do outro.” (CERTEAU, 1994, p. 163). Nesta pesquisa, um exemplo de como ocorre o jogo múltiplo da alteração pode ser percebido quando as docentes rememoram as marcas produzidas nas experiências vivenciadas nos momentos formativos da educação básica, pois elas podem ou não ressignificar tais experiências, visto que estão ocupando outra posição, o que pode contribuir para o reconhecimento de novas circunstâncias.

O segundo modo, a singularidade, é analisada por esse autor a partir da concepção de que a memória se evidencia a partir de clarões e fragmentos particulares, detalhes de uma teia de lembranças que é tecida nas experiências vivenciadas cotidianamente. Todavia, apesar de várias experiências estarem retidas na memória, nem tudo é lembrado, pois apenas as particularidades que produziram marcas nos sujeitos são lembradas por eles: “[...] aquele sujeito ao longe que passava inclinado... aquele odor que nem se sabe de onde subia... Detalhes cinzelados, singularidades intensas, funcionam já na memória quando intervêm na ocasião.” (CERTEAU, 1994, p. 164).

A mobilidade da memória em torno de si, o terceiro modo, é definido por esse autor como o “espaço de um não-lugar que se move com a sutileza de um mundo cibernético” (CERTEAU, 1994, p. 165), pois os detalhes nem sempre expressam o que parecem ter sido, nem objetos, nem fragmentos, nem totalidades, nem estáveis, visto que cada lembrança produz uma alteração deles ao longo do tempo. Esse terceiro modo me faz lembrar como a

relação entre história e memória produz essa alteração das lembranças. Para isso, é necessário voltar à mitologia grega narrada no livro da Teogonia.

A mitologia grega narrada por Hesíodo¹⁴ aborda a origem dos deuses. De acordo com esse autor, no início surgiu Gaia (a Terra) que gerou para si própria Urano (o Céu). Os dois geraram Minemósine. A palavra grega é oriunda do verbo *mimnéskein*, que significa “lembrar-se de”. Assim, no mundo mitológico grego, Minemósine é uma força primitiva da natureza guardiã da memória. Contudo, Zeus, após destronar seu pai, Chronos, une-se a Minemósine e desta união nascem nove filhas, dentre elas Clio, a musa da história (HESÍODO, 1995). Assim, reporto-me à tradição mitológica grega, que demonstra a história sendo filha da memória, para com isso tentar ressaltar a relação singular entre memória e história. Através da memória, os indivíduos fazem um devir ao encontro de si e uma revisão de sua história de vida, percebendo assim que por meio da rememoração, as lembranças das experiências vivenciadas em diferentes cotidianos estão em constante transformação.

De acordo com Certeau (1994), o cotidiano não está relacionado ao espaço geográfico, visto que não é um lugar. O cotidiano é percebido como um “espaço praticado” embasado nas atividades e experiências vivenciadas pelos indivíduos, praticantes do espaço; isto significa que, a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos com as espacialidades cotidianas, são produzidos os significados para as práticas espaciais. Bem, se o cotidiano é um espaço praticado, esse espaço pode ser reconfigurado a partir das caminhadas e experiências oportunizadas no decorrer das itinerâncias de cada indivíduo, pois

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que ‘fala’. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, em intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. (CERTEAU, 1994, p. 179).

O ato de caminhar propicia aos caminhantes a compreensão das experiências e as interpretações sobre as espacialidades vivenciadas. Nesse sentido, a experiência passa a ser concebida pelo seu caráter subjetivo, visto que a experiência de cada indivíduo é única, singular e passa a ser ressignificada com base nos sentidos elaborados por ele no decorrer de

¹⁴ No poema épico *A Teogonia* (= o nascimento dos deuses), Hesíodo nos descreve em 1022 versos (hexâmetro), o nascimento e a genealogia (origem) dos deuses da mitologia grega. A época da composição é imprecisa; pesquisadores situam-na em torno do século VII ou VIII a. C. A narrativa se desenvolve em torno de três temas:

“1º. A criação do mundo, ou *cosmogonia*.

2º. Genealogia dos deuses, ou *teogonia*.

3º. Ascensão de Zeus ao poder (maior parte do poema).” (HESÍODO, 1995, p. 34).

suas vivências, constituindo-se um saber individual ou coletivo, mas sempre peculiar de um indivíduo ou uma comunidade. Nesse entendimento, o saber da experiência:

[...] Configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também, o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 10).

A elaboração do sentido ou não de algum acontecimento configura-se no saber da experiência que revela ao homem a sua forma de existência no mundo. Partindo da premissa de que a experiência é o que nos toca, então esse saber pode ser qualificado como pessoal, subjetivo e relativo, uma vez que a experiência, mesmo que vivenciada por dois indivíduos ao mesmo tempo, toca cada indivíduo de forma peculiar. Como exemplo podemos analisar a situação de isolamento social vivenciada pela população mundial com a pandemia do Coronavírus, a COVID-19. Para muitas pessoas, acostumadas com o ritmo acelerado, de sair de casa pela manhã e retornar no início da noite, caminhantes de variados espaços, a experiência inusitada é percebida como uma experiência preocupante e entediante. Já para um bebê, acostumado a passar o dia longe dos pais, que não compreende a dimensão nem os riscos provocados pelo vírus, o isolamento social produz uma satisfação, promovida pela presença dos pais. Assim, uma experiência compartilhada toca cada indivíduo de formas diferenciadas.

3 UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Nas travessias da vida vivencio variadas experiências e adquiro novos conhecimentos. Travessias, tantos atravessamentos... Esta travessia não se refere a posições geográficas, mas a um horizonte experiencial, ao movimento de estar lançada, ao modo próprio e apropriado de experienciarmos a vida, ou seja, é movimento! Durante minha travessia de Feira para Salvador, vou refletindo sobre as narrativas das docentes/pesquisadas em relação às experiências vivenciadas em seu lócus de trabalho, movimento do pensar que me desvela a formação docente através de novos sentidos.

Nessas travessias percebo que a noção de formação não mais se sustenta, como ocorrera na tradição filosófica pré-moderna, na correspondência a uma essência prévia e teleológica. O modo de ser que as práticas formativas precisam enfrentar é o da contingência e do horizonte da temporalidade e da abertura do ser. Portanto, formar é encorajar as pessoas a pensarem sobre si mesmas, se colocarem no movimento da compreensão de si, para compreender o movimento do seu ser-no-mundo, em outras palavras, vivenciar suas experiências.

Por essa via de pensamento começo a refletir sobre a formação docente através do viés fenomenológico. Pensar a constituição subjetiva dos professores enquanto sujeitos da ação que vivenciam a docência num cenário de possibilidades de intervenção. Enfim, sujeitos que trilham um caminho de vivências na busca por uma *Educação dos sentidos e do encontro* (RANGEL, 2018a).

O ato de ensinar é um ato único e relacional, pois cada turma apresenta diferentes realidades, vivências e experiências. Além disso, também é um ato criativo do/da professor/a e, para que a construção de saberes não se transforme num ato mecânico pautado na transmissão de conteúdos, é necessário priorizar uma intencionalidade, além de estabelecer interação com os sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, a mediação, as interações e os diálogos estabelecidos são fundamentais para que se efetive aprendizagem com novos sentidos para os sujeitos.

Na perspectiva fenomenológica, o ensinar está articulado com os modos de ser que se manifestam, dentre outras possibilidades, pelo diálogo, pela corporeidade, com as maneiras que os envolvidos no processo expressam suas experiências. Dessa maneira, o ato de ensinar desvincula-se das questões objetivas do mundo e está pautado na apropriação dos estudantes no conhecimento criativo e participativo. Partindo da premissa de que a primeira atitude

fenomenológica é “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17),¹⁵ a ação de ensinar deve buscar apreender a realidade através de um encontro dos estudantes com o saber, com as vivências e com as experiências cotidianas, desenvolvendo neles uma capacidade de pensamento situada em seu campo existencial.

Este capítulo, que é um espaço para perceber a formação docente pelo viés fenomenológico, está organizado em quatro subseções. Na primeira, os processos de formação são percebidos enquanto processos de subjetivação que articulam diferentes temporalidades.

A segunda subseção faz uma análise sobre a profissionalidade docente e as novas concepções de ensino, enquanto ações que promovam o ressignificar dos conhecimentos e a construção de uma prática sociopolítica e pedagógica pautada na ação docente.

No tópico relativo à experiência como acontecimento, desenvolvo uma reflexão sobre a experiência na docência, estabelecendo um diálogo com as ideias de Larrosa (2002) e Manen (1998).

Por fim, no tópico que aborda a imagem como uma manifestação do modo de ser, reflito sobre como ocorreu a formação da imagem de mestras inesquecíveis, a partir do conceito de imagem como objeto da percepção do homem em suas experiências, desenvolvido por Sokolowski (2014).

3.1 A FORMAÇÃO E A SUBJETIVIDADE DOCENTE

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias, e os desejos, as frustrações, as intenções, esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me a reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e

¹⁵ Segundo Edmund Husserl (1859-1938), a fenomenologia é compreendida como método da crítica do conhecimento universal das essências. Esse método, para Husserl, “é a ciência da essência do conhecimento, doutrina universal das essências”. (HUSSERL, 1990, p. 22).

discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 1997, p. 141).

Na contemporaneidade marcada por transformações e mudanças em todas as dimensões da vida humana, a educação como um processo de relações humanas exige a adoção de ações que estimulem uma prática pautada na interação entre o professor e os estudantes, promovendo uma aprendizagem sólida, com significados e sentidos para sua vida cotidiana. De acordo com Rangel (2018a), a educação não pode ser vista apenas como um empreendimento crítico que questiona o que “está posto”, visto que também é um empreendimento construtivo, pois como instância propositiva é “capaz de criar e interferir na realidade que ela se propõe compreender e modificar” (RANGEL, 2018a, p. 118).

Para compreender a educação e sua função na sociedade contemporânea, é necessário perceber a formação docente como um processo que contribua para que o docente possa adotar uma atenção sobre si e sobre os sentidos de sua experiência profissional. Nesse entendimento, o professor que coordena a ação educativa necessita de uma formação que o conduza ao exercício consciente da ação, pois “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1997, p. 38). Assim, a adoção de uma prática que possibilite aos estudantes uma educação capaz de ouvir o outro e analisar a realidade para propor possibilidades, transforma a escola num locus privilegiado, onde o ato de pensar é estimulado.

Outro aspecto a considerar é o cenário atual, marcado pela política neoliberal, pela competição mercadológica, pela dissociação entre teoria e prática, pela complexidade no processo de ensino e aprendizagem. Essas transformações também representam desafios à formação docente, pois as interações entre o professor e os estudantes são essenciais para que sejam programadas situações pedagógicas que propiciem a construção do saber por meio de reflexões e produção de ideias. Nesse sentido, para que o trabalho pedagógico se torne significativo e consiga motivar o estudante, suas emoções, suas experiências, suas vivências devem ser consideradas.

Alves (2009), ao rememorar suas experiências vivenciadas nos processos formativos, expressa uma experiência coletiva, ressaltando as marcas presentes em sua memória. As vivências com o professor de Literatura, para ele, promoveram sentimentos de satisfação e liberdade:

Ele não ensinava literatura. Não discorria sobre escolas literárias. Não prescrevia leituras a serem feitas em fichamentos. O Professor Leônidas se

transformava em literatura. Ator. Ria e sofria com seus personagens. E nós ficávamos em silêncio absoluto, enfeitiçados, como se estivéssemos num teatro. Lembro-me dele vivendo o amor de Cirano de Bergerac por Roxana: ‘beijo é o ponto róseo no i da palavra *paixão*...’ E ele explicava que no francês não era ‘paixão’; era ‘amor’. Mas em português paixão não tem i... não nos ensinou literatura. Ensinou-nos a amar a literatura. (ALVES, 2009, p. 28).

A narrativa de Alves (2009) sobre sua experiência formativa expressa um aspecto fundante a ser considerado: a necessidade de reflexões nos processos de formação docente no que se refere ao entendimento de que a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva e afetiva, que cada aluno aprende a partir de suas singularidades e processos específicos de aprendizagem, o que me conduz a elaborar uma nova lente para pensar a formação.

As questões relacionadas aos processos de aprendizagem a partir de um enfoque subjetivo e afetivo não eram consideradas nos processos de formação docente no Brasil, atravessados por vários desafios. Para melhor compreendê-los, é necessário fazer uma breve retrospectiva dos percursos formativos ofertados no decorrer da sua história.

A primeira tentativa de formação docente teve início no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que na época correspondiam ao nível secundário. Nesse período, foram ofertados cursos que tinham como objetivo a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras”. A partir de meados do século XX, o ensino nessas instituições passou a corresponder ao ensino médio.

Posteriormente, com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores e instituiu-se a formação dos docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para ajustes. Em relação à formação continuada, três tópicos merecem ser citados. O primeiro tópico, relativo aos aspectos conceituais, pois a formação continuada é classificada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). Esses termos indicam a proposta de políticas de formação de professores de caráter técnico-instrumental. O segundo tópico relaciona-se com o espaço conquistado pela formação continuada, visto que surge como um direito do professor e instrumento de valorização profissional, devendo ser legitimado nos estatutos e planos de carreira do magistério (Art. 67). O terceiro aspecto, relativo ao treinamento em serviço, sugere uma formação voltada apenas para aspectos curriculares e metodológicos (BRASIL, 1996).

Ao analisar a história da formação docente no Brasil, observa-se que não houve uma preocupação com a qualificação profissional e, sim, um distanciamento da perspectiva que a concebe como um espaço voltado para “tratar dos aspectos teórico-epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção do conhecimento construídos no trabalho docente” (FREITAS, 2003, p. 9).

Larrosa (1994) entende a experiência como uma forma de constituição subjetiva. Contudo, como citado anteriormente, as políticas neoliberais pautadas na competição de mercados e no distanciamento entre teoria e prática promovem uma mudança na maneira como os docentes percebem o que é ser professor e o que é ensinar, exercendo, assim, uma influência sobre a construção da sua subjetividade.

A partir do relato ou da narração de experiências de si, das ações docentes, os professores adotam uma postura formativa e produzem significados de acordo com sua subjetividade. No entendimento de Larrosa (1994), a experiência de si pode ser percebida como uma constituição histórica ou cultural, a partir das singularidades de uma sociedade e época, que se constitui a partir de jogos de poder e verdade,

[...] mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (LARROSA, 1994, p. 43).

Sendo assim, cada sociedade e época possibilita o surgimento de novos significados para a constituição das pessoas e da experiência de si. Perceber a experiência a partir da filosofia da educação, no entendimento de Larrosa (2002), é pensar a educação pela práxis da ciência e da técnica, e também elaborar ideias a partir da teoria e da prática, através de uma ruptura de paradigmas, oportunizando um espaço para o ponto de vista político e crítico.

Larrosa (2016) salienta também que, apenas a partir da percepção sob o ponto de vista político/crítico, podemos pensar a respeito da palavra reflexão. Nesse sentido, o termo se desvincula da mera ação de refletir (espelhar) para assumir o significado pautado de, no ato de repercutir, produzir ecos para uma experiência/sentido.

A partir dessa perspectiva, a educação passa a ser percebida como uma prática articulada com a realidade, percebendo a importância do pensar nos processos de ensino e aprendizagem, “pensar não somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos

tem sido ensinado, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2011, p.21). Dessa forma, a educação passa a priorizar o ser humano, suas experiências, enfim uma educação que promova sentidos à existência através de um processo de transformação e intervenção na realidade vivida.

Manen (2010) afirma que na ação pedagógica não basta apenas o docente conhecer seu ponto de vista, é necessário perguntar-se como um estudante experimenta uma situação, pois quase todas as coisas na vida deixam marcas na formação do caráter de uma criança e, quando a pedagogia mediatiza essas influências, os estudantes passam a ter uma postura responsável em relação à sua aprendizagem.

Diante desse contexto, os processos de ensino e aprendizagem ganham grande relevância em relação às mediações docentes e práticas pedagógicas. A mediação, que está vinculada à intenção de ensinar, relaciona-se com a ação pedagógica expressa através da interação, planejamento, organização do conteúdo e estratégias adotadas pelo professor.

A formação docente, entendida a partir da ação, que não se limita à formação inicial e que apresenta como principal característica a construção de novos saberes, requer do docente um posicionamento crítico da realidade e o reconhecimento por parte dele mesmo, enquanto um profissional capaz de criar condições para que os estudantes possam tornar-se sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Para Nóvoa (2000), ao se falar do processo de formação, está se falando, intrinsecamente, da construção da identidade de uma pessoa. A formação de um indivíduo está estreitamente relacionada à sua realização pessoal e profissional, indo muito além do período escolar e dos conteúdos de formação (ZABALZA, 2004). De acordo com Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 382), “no plano subjetivo, a formação é entendida como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado”.

Portanto, a formação docente não deve ser concebida com uma complementação à formação inicial, mas, sim, como um componente fundamental para a atuação profissional docente. Para isso, ela não deve ser entendida apenas como uma complementação científica, didática e pedagógica, pois também deverá fornecer elementos que propiciem ao professor ressignificar seu fazer pedagógico a partir da percepção dos processos de ensino e aprendizagem como um espaço de trocas, relações e construções.

Com Nóvoa (1997), tomo a concepção de que a formação deve estar implicada com a produção de saber através de uma articulação entre o desenvolvimento profissional docente com as escolas e seus projetos. A sociedade passa por sucessivas transformações com isso, o

professor e a escola têm enfrentado como principal desafio tentar atender às especificidades de cada estudante em seu processo de subjetivação. Na sala de aula, o professor está em contato com uma diversidade de pessoas e de saberes, sendo necessária uma reflexão em relação ao contexto em que se insere a escola contemporânea e a percepção em relação às mudanças e demandas sociais, para que sejam adotadas novas posturas no tocante aos conteúdos da aprendizagem e às relações estabelecidas entre os/as professores/as e estudantes para transformar a escola contemporânea num espaço pautado na dialogicidade, na troca de saberes e no respeito à subjetividade dos sujeitos.

Assim, a partir dos estudos de Nóvoa (1997), a escola é vista como um local onde se evidenciam os saberes e experiências dos professores, o lócus de formação continuada do educador, pois o cotidiano é o espaço em que novos aprendizados são elaborados. Esse educador também ressalta que “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” (NÓVOA, 1991, p. 30). Dessa forma, a formação não deve pautar-se apenas nos conteúdos acadêmicos, visto que o reconhecimento dos problemas e a adoção de projetos de ação são fundantes e necessários nesse processo de elaboração de novos aprendizados.

Ao analisar o processo de formação docente na Espanha, Escudero e Trillo (2015) pontuam que prevalecem os cursos de formação online, pautados no modelo de transmissão de conhecimento, num enfoque técnico a partir do como ensinar. Segundo os autores, essa formação reduz a profissionalidade docente e o país tem um longo caminho a trilhar até chegar a um modelo que promova as mudanças educacionais necessárias.

Esses aspectos ressaltados pelos autores me fazem lembrar algumas formações que participei: eram online, nós desenvolvíamos as atividades individualmente, postávamos no ambiente, e tinham como principal característica preparar de forma técnica para ensinar, desvinculando-se da ideia de promover uma reflexão entre os professores sobre a prática, a partir da experiência. Essa proposta de formação desvincula-se do entendimento de Nóvoa (1992), quando ele afirma que a formação é construída a partir de uma reflexão crítica da prática e não por acúmulo de cursos e técnicas de ensino.

Por fim, um aspecto a ser ressaltado nos processos de formação docente é a necessidade de uma reflexão sobre a atuação do professor e a mediação adotada por ele nos processos de ensino e aprendizagem, visto que as pessoas envolvidas nesse processo, alunos e professores, precisam assumir novas posturas, concebendo a sala de aula como um espaço de formação mútua, onde os professores desempenham simultaneamente os papéis de formador e

formando, e o aluno adquire conhecimentos e passa a dar sentidos às experiências vividas no ambiente escolar. Van Manen (1999) afirma que nas situações rotineiras vividas em sala de aula (jogos de perguntas, conversas, explicações, gestos, dilemas) que se ensina e se aprende. Nesse contexto, como citado anteriormente, a aprendizagem dialógica, pautada na interação, na autonomia e na igualdade, é necessária para que a diversidade humana seja compreendida como elemento indispensável à aprendizagem.

O termo “diálogo”, etimologicamente, resulta da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*. *Dia* significa através e *logos* foi traduzida para o latim como razão. Para Freire (1987), o diálogo é fundamental para o desenvolvimento da consciência humana, sendo percebido como o momento em que os sujeitos se encontram para refletir sobre a realidade. De acordo com esse autor,

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 36).

A concepção de diálogo proposta por Freire (1996) constitui a essência de uma educação humanizadora, efetivada a partir de duas dimensões: a ação (transformadora) e a reflexão, o que nos leva a perceber que o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno, pois contribui para renovar a prática pedagógica.

Nessa direção, as interações no ambiente escolar, durante o processo de construção do conhecimento, através da mediação docente, são fundamentais para que o estudante se sinta estimulado a buscar o conhecimento e também para revelar aos próprios docentes e aos estudantes representações da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a percepção consciente sobre a prática docente é um elemento eficaz para que o professor passe a desenvolver uma atuação mediadora e problematizadora dos conteúdos sistematizados, das experiências dos alunos e dos acontecimentos na sociedade, concorrendo para despertar no aluno o desejo de aprender, a interpretação, o espírito crítico, o poder da argumentação e o exercício do pensar.

3.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO

Neste tópico, farei reflexões sobre a profissionalidade docente e a importância de o professor, a partir do exercício do pensamento, desenvolver atitudes autônomas em relação aos fenômenos vivenciados nos processos formativos, proporcionando a ele a adoção de novas concepções de ensino, contribuindo para descentralizar o processo do ensino e aprendizagem de um enfoque do “como ensinar” para o “como aprender”.

O conceito de profissionalidade, fundamentado em uma concepção de formação enquanto processo, indica que é “o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional” (RAMALHO, 2004, p. 53).

Partindo desse conceito de profissionalidade enquanto processo, a profissionalidade docente, um conjunto de conhecimentos, atitudes, valores e práticas que promovem desenvolvimento pessoal e profissional e que visam potencializar as ações docentes, em razão das demandas do trabalho educativo tem sido analisada por vários autores.

A compreensão da profissionalidade docente a partir do sentido atribuído por Cunha (2007) entende a profissão em movimento, em ação, em processo. Ao realizar uma análise sobre o processo de construção da profissionalidade docente, ele propõe que:

[...] a ação de ensino não pode se isolar do espaço/ tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Ele (professor) não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase impensável, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. (CUNHA, 2007, p. 16).

Na atual conjuntura, marcada por mudanças sociais, o professor é desafiado a conceber sua profissionalidade a partir da construção de saberes, atitudes e valores articulados ao contexto social em que atuam, ou seja, “[...] as suas condições de trabalho – a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança –, a avaliação, o planejamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento” (DAY, 2001, p. 15). Percebe-se que há, nessa perspectiva, um deslocamento de uma concepção abstrata e conceitual como base de conhecimento da formação para uma dinâmica existencial, na qual os saberes e conceitos são acessados a reboque das necessidades existenciais de intervenção qualificada na realidade. A formação, nessa perspectiva, movimenta diversos processos epistemológicos e ontológicos comprometidos com horizontes políticos e existenciais. Nesse entendimento dos processos

epistemológicos mobilizados no desenvolvimento profissional docente, Contreras (2002) sinaliza que, inicialmente, deve-se elencar os conteúdos das atividades reflexivas para perceber a sua finalidade. De acordo com esse autor,

[...] saber qual tipo de reflexão se quer promover e o que deve ser então, matéria de análise reflexiva. Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2002, p. 138-139).

Para esse autor, a profissionalidade docente se refere

[...] às qualidades da prática profissional dos educadores em função daquilo que requer o ofício educativo [...] falar de profissionalidade significa não só descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão, autonomia destes professores. (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Desse modo, a atividade pedagógica passa a ser entendida em processo, priorizando a qualidade, a adoção de uma relação dialógica e o respeito pela subjetividade dos envolvidos no processo educativo. Ao abordar as questões relativas à profissionalidade docente, Contreras (2002) propõe três dimensões de seu desenvolvimento: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A primeira dimensão, a obrigação moral, refere-se ao compromisso com a ética na profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento com o valor do aluno. Ela emerge quando o professor assume uma postura reflexiva sobre as decisões tomadas em sua prática. A segunda dimensão, o compromisso com a comunidade, manifesta-se quando o professor passa a inserir no currículo vivido questões problematizadas a partir da vida dos alunos, questões que têm sentido para a comunidade e que a escola precisa incorporar. A terceira dimensão, a competência profissional, relaciona-se aos recursos intelectuais adotados na construção dos conhecimentos profissionais, as habilidades e as técnicas adotadas no decorrer da ação, além do desenvolvimento de reflexões sobre a prática para promovê-la e ressignificá-la.

Pensar a formação como processo está ligado ao novo paradigma de formação que está emergindo, baseado na problematização da vida e que parte do princípio de que o professor como profissional, ao adotar uma atitude de reflexão crítica e estabelecer uma relação

fenomenológica que parte da intencionalidade da consciência, possibilita o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva existencial. Com isso, através da percepção, da reflexão e da autonomia, os professores passam a assumir-se como produtores de sua profissão.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que o termo profissão é polissêmico, pois seus significados variam de acordo com o contexto em que é empregado, o referencial teórico e o momento histórico, e ressaltam a importância de se perceber a função do professor como profissional que possui competências técnicas, cognitivas e afetivas, saberes e conhecimentos e que é capaz de intervir no contexto em que atua de maneira crítica, a partir da reflexão de sua prática.

Sendo assim, esses autores também pontuam que a profissionalização¹⁶ apresenta duas dimensões que se articulam e constituem um processo complexo: a profissionalização como processo interno (profissionalidade) ou externo (profissionalismo). A profissionalidade relaciona-se aos “conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes”, aos “saberes próprios de sua profissão” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 51). O profissionalismo, é entendido como “[...] um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 52-53).

Nesse entendimento, a profissionalização da docência fundamenta a profissionalidade docente num conjunto de conhecimentos e saberes autônomos necessários ao agir docente profissional. A partir dessa concepção, o professor deixa de ser um profissional técnico, um reproduzidor de saberes para assumir uma nova postura profissional, que ao refletir de forma crítica, transforma-se num construtor de saberes. Gatti (2010) ressalta que é necessário

¹⁶ No tocante à profissionalização, esses autores afirmam que: “a) A profissionalização da docência não constitui um ‘estado’ pré-estabelecido ao qual os professores devem chegar sob indicação/obrigações legais [...]; b) A profissionalização construída ‘de fora’ pode levar a se pensar num ‘docente profissional epistêmico’, abstrato, sem diferenças qualitativas, mas comparável quantitativamente; c) A profissionalização necessita reunir pesquisa-formação profissão, sendo, portanto, a comunhão desses três elementos fundamental; d) A profissionalização do ensino implica também no reconhecimento da dimensão interativa do trabalho docente; e) A profissionalização do ensino desenvolve um vínculo frente ao programa formativo e não uma mera aproximação das disciplinas fragmentadas; f) A profissionalização exige uma transformação da formação ao novo contexto social e escolar e um olhar crítico ao próprio contexto social; g) A profissionalização deve romper o ‘círculo vicioso’ que parece vincular os baixos salários com a formação inicial e continuada deficientes, apressada, facilmente conquistada por qualquer um; h) A profissionalização do professor supõe a conquista de espaços profissionais, um aumento da democracia na gestão das instituições docentes, nas quais os professores são agentes sociais, capacitados para participar na construção desses espaços profissionais.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 185).

superar a visão de senso comum do professor e concebê-lo em sua profissionalidade para que, ao confrontar-se com problemas, esteja “capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2010, p. 1360). Dessa forma, a atividade profissional precisa estar fundamentada na aquisição de novos conhecimentos e na superação do senso comum pedagógico e da racionalidade técnica.

Segundo Nóvoa (2013), uma das questões fundamentais relacionadas à formação docente é o significado produzido através da partilha de saberes e o desenvolvimento do trabalho cooperativo na profissionalidade docente, pois através do compartilhamento de saberes e da reflexão colaborativa os professores trocam experiências, compartilham suas percepções, suas dificuldades e a maneira como os alunos aprendem e interagem no grupo. A formação colaborativa docente tem sido reconhecida como um novo paradigma para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois a aprendizagem da profissão deixa de ser vista como uma atividade externa, pautada na transmissão de conhecimentos e passa a ser percebida como uma atividade reflexiva e problematizadora, protagonizada pelos docentes.

No contexto contemporâneo, em que se acessa uma grande quantidade de informações, é fundamental que os docentes, por meio da reflexão colaborativa, desenvolvam ações pedagógicas que propiciem a criticidade, a curiosidade, a inventividade e a capacidade de leitura criteriosa para que os estudantes possam tornar-se sujeitos éticos, críticos e atuantes na sociedade. Contudo, o professor contemporâneo é produto de uma educação tradicional e, em alguns casos, acaba reproduzindo este modelo de educação, enquanto outros professores o rejeitam e vivem numa constante busca por novas práticas que possuam a capacidade de desestabilizar verdades hegemonicamente naturalizadas e em conflito com experiências existenciais que problematizam questões práticas da vida.

A epistemologia cognitivista, ao contrário da abordagem tradicional, que percebia na relação entre o professor e o estudante o primeiro como transmissor e o segundo como receptor, conferia ao professor a função de criar situações para o desenvolvimento da cooperação e reciprocidade intelectual e também trouxe uma percepção dos processos de ensino pautada na prioridade da atividade do sujeito a partir de sua inserção em uma situação social. Para isso, o conhecimento é concebido como uma construção contínua do estudante e o professor percebido como um facilitador que conhecia a experiência dos estudantes e valorizava as ideias exteriorizadas por eles.

Imbernón (2009, p. 16) destaca a “necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Isso nos conduz a analisar o que

aprendemos e o que temos ainda para aprender”. Assim, os processos de formação docente precisam superar uma visão linear do processo educativo, pautada na transmissão e reprodução e também uma percepção apenas da ação do estudante no decorrer do processo.

A formação a partir de um olhar fenomenológico está pautada na experiência, na vivência e não apenas numa postura reflexiva individual sobre a prática. Manen (2010) afirma que um dos desafios da profissão docente é criar espaços que oportunizem a interação e onde os professores possam refletir com os colegas sobre a prática e o significado das experiências pedagógicas.

Diante das mudanças pelas quais vem passando a sociedade, a ética e os valores também precisam ser discutidos nos processos de formação docente, para que possa ocorrer a formação de seres humanos conscientes do seu papel social. Ética, do grego *ethos*, significa comportamento, costume, hábito:

Ética é, assim, o fundamento da condição humana que vive e medita sobre si, sobre seu lugar, sobre sua casa, sobre seu mundo. [...] E, assim sendo, Ética é o fundamento de todas as especificidades do viver, em suas mais complexas relações e derivações, das ciências e da tecnologia, da história das comunidades e da própria filosofia. (SOUZA, 2004, p. 6).

Desse modo, o ato de educar é um ato ético, pois desde a seleção dos conteúdos, passando pelas metodologias adotadas pelo professor até a sua relação com os alunos, o professor adota decisões éticas, que vão caracterizar sua prática. Ao refletir sobre ética, Boff (2014, p. 195) indica que significa “[...] conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável”. Corroborando com essa visão, Freire (2003) mostra que a formação ética não pode estar separada do ensino dos conteúdos. Dessa forma, salienta:

O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. A capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. (FREIRE, 2003, p. 56).

Dessa forma, Freire (2003) mostra que a compreensão do sentido ético da ação pedagógica perpassa a ideia de que a ética não pode estar separada da prática, o que leva à percepção do cuidado como um aspecto fundante da ação docente, visto que na sua ação

cotidiana o professor desenvolve ações pautadas no cuidado com o estudante e também em relação a si mesmo.

Mais do que transmitir conteúdos e ter o domínio de sua área de atuação, é fundamental que o professor contemporâneo desenvolva metodologias que possam contribuir para que o estudante passe a ter uma visão ética, valorizando a vida, tornando-se, assim, um cidadão que tem consciência dos seus direitos e dos seus deveres. Assim, é importante que a questão dos valores também seja ressaltada, pois, como afirma Pozo (1999, p. 66),

Quanto mais conscientes sejamos de nossas próprias atitudes e dos valores que desejamos desenvolver nos alunos, mais provável será que evitemos que se comportem na aula contra os nossos próprios valores e mais provável será que interiorizem ou assumam de modo autônomo esses valores, cujo desenvolvimento junto com outras capacidades procedimentais e conceituais, deve formar parte das metas fundamentais da educação secundária.

De acordo com Trillo (2000), atitudes e valores podem ser ensinados na escola, e a construção de valores na escola pode ser proporcionada através de ações educativas. Zabalza (2004) pontua que a escola desempenha uma “função bipolar” na transmissão de atitudes e valores, pois deve estimular as atitudes positivas dos estudantes e, por outro lado, deve tentar modificar as que sejam opostas ao desenvolvimento deles e aos valores propostos pela escola.

Assim, a concepção de escola/instituição e ensino/transmissão de conteúdos enfrenta o desafio de ceder espaço ao ensino centrado na dimensão humana e na difusão de atitudes e valores éticos. Diante disso, cabe à escola promover a construção de uma educação pautada em ações pedagógicas dialógicas e na criação de espaços de aprendizagens plurais que enfatizem o incentivo à construção colaborativa do conhecimento, à liberdade do aluno mostrar-se como alguém que traz experiências e saberes, visto que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 46).

Enfim, é fundamental que o pensamento crítico-reflexivo e a afetividade como cuidado fundamentem a ação pedagógica para que ocorra um rompimento com as representações do ser professor provenientes da educação tradicional e tecnicista, pois a

aprendizagem tem uma dimensão subjetiva e a construção do conhecimento deve ser efetivada por meio da reflexividade e produção de ideias, respeitando as experiências existenciais dos estudantes.

3.3 EXPERIÊNCIAS COMO ACONTECIMENTO

Na perspectiva fenomenológica, a experiência é pensada como ação intencional da consciência, adotando o sentido de manifestação do fenômeno que se pode experimentar e vivenciar. A experiência se manifesta na dimensão da temporalidade, pois ocorre no momento vivido. Para refletir sobre a experiência na docência, sobre o fenômeno vivido de ser professor, faço a opção pelos conceitos de experiência formativa elaborados por Larrosa (2002, 2011) e Manen (2010).

Ao problematizar a experiência, Larrosa (2002) a aborda a partir de três dimensões. Na primeira, afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Com essa frase, esse autor expressa o sentido da experiência como algo que nos mobiliza, percebendo que o sujeito da experiência é ativo e que ela só ocorre quando o eu está em contato com o outro. Portanto, o que esse autor denomina como “princípio da alteridade” parte da premissa de que “sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo” (LARROSA, 2011, p. 5) não existe a experiência. Na segunda dimensão, o “princípio de reflexividade”, ou “princípio de subjetividade”, ou “princípio de transformação”, revela o seu entendimento no tocante ao caráter ontológico da experiência quando afirma que: “em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (LARROSA, 2011, p. 6). Por último, na terceira dimensão da experiência, Larrosa (2011, p. 6) discorre sobre o “princípio de passagem” quando percebe o sujeito da experiência “como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”. Desse modo, para esse autor, o sujeito da experiência é visto como “um território de passagem”.

Analisando a educação pela experiência, a partir das teorizações de Larrosa (2015), esse autor nos provoca a pensar a educação além da normatização e automatização, com um

olhar voltado para a escuta, aberto para as relações. Nessa pesquisa, as marcas dos fenômenos vivenciados nas relações das docentes com suas mestras são fundantes para a percepção da memória como um elemento formativo. De acordo com Larrosa (2015, p. 12), formar é uma ação que foi interpretada de diferentes perspectivas: “De um lado dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’ que foi fixado e assegurado de antemão.”

Na perspectiva explicitada pela citação acima, a formação se refere à modelação, não havendo espaço para variações e invenções demandadas pela vida vivente. Na perspectiva oposta, a formação é pensada como um devir criativo e dialógico. É a experiência como afetação e transformação da qual fala Larrosa (2015, p. 52):

Na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

Além disso, a experiência formativa pode ser associada à ideia de viagem, percebendo-a como algo que nos passa e nos afeta nos nossos encontros e desencontros, como uma aventura transformativa. Nesse entendimento, Larrosa (2006, p. 53) afirma que

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

Larrosa (2006) nos auxilia a perceber que através da viagem formativa, o sujeito atravessa vários caminhos, entra em contato com novas visões de mundo, se transforma, pois as experiências vivenciadas promovem reflexões e novos conhecimentos que conduzem o sujeito a um devir de si mesmo.

Manen (1990), na mesma trilha fenomenológica, reflete sobre a importância de os sujeitos desenvolverem reflexões a partir de experiências vividas. No entendimento desse autor, a percepção da essência de um fenômeno está relacionada a um processo de reflexão

que objetiva explicar o significado da experiência vivida que se refere a algo passado, que não pode ser compreendido na sua totalidade, pois estaria relacionado com a totalidade da vida.

A apropriação desse significado, de acordo com Manen (1990), pode ser entendida a partir de quatro dimensões: a vivência do tempo, a vivência do outro, a vivência do espaço e a vivência do corpo, que são consideradas pela literatura fenomenológica como parte integrante da estrutura do mundo vivido e a maneira como os sujeitos vivenciam suas experiências.

Manen (1997) enfatiza que o que faz uma experiência única e singular é o significado particular que cada pessoa lhe atribui no seu contexto vivencial, aquilo que a define, aquilo que é sua característica própria e lhe permite refletir sobre o seu significado existencial. Nesse entendimento, esse autor se aproxima da ideia de Larrosa (2011), expressa no “princípio da reflexividade” ou “princípio da subjetividade”, quando ressalta o caráter ontológico da experiência.

Os entendimentos em relação ao caráter ontológico da experiência serão fundamentais nesta pesquisa, pois as docentes, ao rememorarem e narrarem experiências vivenciadas com as mestras inesquecíveis, irão relatar os momentos pedagógicos que produziram marcas, de acordo com seus sentimentos, suas ideias, suas representações, suas subjetividades... E, num segundo momento, esta pesquisa tentará perceber como elas, após passarem pela formação acadêmica e experiências pedagógicas, enquanto docentes, ressignificaram as vivências pedagógicas que se tornaram marcantes na sua memória.

Ao analisar a educação a partir das experiências de ensino, Manen (1995, 2008) ressalta a importância de os professores desenvolverem experiências reflexivas, como meio de sanar as dificuldades vivenciadas nos momentos pedagógicos e dar sentido à ação docente. Nesse entendimento, Manen (1995, 2008) estabelece dois tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação; e salienta que esses dois tipos de reflexão possuem natureza diferenciada. A reflexão sobre a ação ou sobre as experiências passadas ocorre como retrospectiva, quando o professor faz uma análise das experiências vividas anteriormente. A segunda, a reflexão na ação, ocorre na prática, durante a aula.

Nesta pesquisa, as docentes farão uma viagem ao encontro de suas memórias, para tentar resgatar as marcas produzidas nos caminhos formativos e perceber de que forma os fenômenos pedagógicos contribuíram para a formação da imagem de mestras inesquecíveis.

3.4 IMAGEM E MANIFESTAÇÃO DE UM MODO DE SER

O termo imagem é polissêmico e, na contemporaneidade, os estudos filosóficos da imagem têm sido apreendidos por diversas áreas do conhecimento, que os tomam como subsídio para as variadas problemáticas em que se manifesta, por exemplo, na literatura, na comunicação, na psicologia etc.

No âmbito desta pesquisa, nos embasamos na concepção fenomenológica husserliana de imagem, no sentido de que há uma função gnosiológica conferida à imaginação pela intencionalidade humana. As imagens nos ensinam. Esse sentido pode ser traduzido no senso comum pela ideia de que “aprendemos mais por exemplos de que por palavras”. Os exemplos se referem às imagens de ações impactantes que nos servem de modelo, tanto positivo quanto negativo.

Figura 2 – Homem se atira na água para salvar cachorrinho de mulher em desespero



Fonte: Jovem... (2019).

Figura 3 – Policial asfixiando homem negro nos Estados Unidos



Fonte: Policial... (2020).

Neste estudo, intencionamos perceber como ocorreu a construção da imagem de mestras inesquecíveis, a partir da Fenomenologia, com as reflexões de Sokolowski (2014, p. 76) no tocante ao termo “imagem da memória”, visto que “quando recordamos algo, invocamos uma imagem mental da coisa e reconhecemos esse retrato como manifestando a mesma coisa que uma vez vimos”, pois, como dito anteriormente, as docentes irão rememorar as experiências formativas que conduziram à formação da imagem de “inesquecíveis” em relação às suas mestras.

De acordo com Sokolowski (2014), a imagem pode evocar nos sujeitos o desenvolvimento de intenções significativas e pictoriais. Na imagem que evoca as intenções significativas, a intencionalidade está relacionada a um objeto ausente, “parte de nós e de nossa situação aqui para algo em qualquer outro lugar” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 92). Assim, tornar presente um ser é personificá-lo para além da materialidade.

Nesse viés, a imagem intramental, no sentido existencial, é formada quando os sujeitos agregam a percepção de algo externo a si mesmos, aos seus sentimentos, conhecimentos, sensações, crenças. Vista dessa forma, a imagem pode ser percebida como a realidade compreendida pelos sujeitos. Os estudantes geralmente consideram os significados e as experiências vivenciadas durante o processo formativo como referência para a formação da imagem profissional dos docentes.

A segunda dimensão de intenções evocadas, a intenção pictorial,¹⁷ caracteriza-se por trazer o objeto para perto dos sujeitos, pois “a presença do objeto é corporificada diante de nós” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 92). Nesse sentido, a intenção pictorial pode ser percebida em imagens como uma fotografia, uma paisagem.

As experiências formativas vivenciadas podem contribuir para a formação de imagens, por parte dos estudantes, em relação aos/as mestres/as. Nesse sentido, as ações docentes promovem marcas que, em alguns momentos, fornecem elementos para que os estudantes passem a formar imagens positivas ou negativas acerca do conhecimento e, também, sobre o professor. Quando evocadas a partir das memórias, essas imagens promovem um devir nos estudantes que podem conduzir os mesmos a reproduzir ou rejeitar aspectos das imagens construídas a partir de suas percepções no que diz respeito aos/as mestres/as a partir dos significados elaborados pelos mesmos após vivenciarem novas experiências em diferentes espacialidades.

¹⁷ “A intenção pictorial é mais como uma percepção do que é a intenção significativa. A intenção pictorial é muito mais como a visão ou a audição da coisa: realmente não vemos ou ouvimos a coisa, naturalmente, porque o que é dado é somente uma imagem, e não a coisa mesma.” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 93).

Assim, a relação estabelecida entre o professor e o estudante tem sido um objeto de estudo na contemporaneidade, pois as práticas autoritárias da educação tradicional, em que o professor era mero transmissor de conhecimento, não se sustentam. Além disso, na contemporaneidade, o diálogo é considerado um instrumento eficaz e necessário na constituição dos sujeitos.

Paulo Freire (1987, p. 91) defende que só é possível uma práxis dialógica se os professores perceberem o diálogo como um fenômeno capaz de mobilizar o refletir e o agir sobre os homens e as mulheres, pois

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Outro aspecto a considerar relaciona-se à importância de conceber a sala de aula como um espaço de convivências e relações heterogêneas. Diante desse entendimento, a reflexão sobre as posturas adotadas e as relações estabelecidas é de grande valia, visto que a dimensão afetiva é significativa no processo de construção dos sujeitos e do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1987, p. 146) salienta:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nesse entendimento, quando o professor compreende a reflexividade e a relação dialógica como ações necessárias e atua nessa perspectiva, priorizando o exercício consciente da ação, ele passa a ser percebido pelos alunos como um mediador que é capaz de articular as experiências e os conhecimentos com o mundo. Com isso, são construídas imagens positivas em relação às experiências formativas vivenciadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Como desenvolver o exercício consciente da ação? Esse questionamento nos leva a refletir sobre o próprio ato de existir. De acordo com Freire (2006, p. 30), no processo de conscientização é necessário que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto

cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Dessa forma, a leitura crítica da realidade através da reflexão possibilita o desvelar das experiências e a adoção novas ações.

O fenômeno da percepção da imagem, como objeto de experiência perceptiva do homem, passa a existir no interior da mente e constitui-se a partir dos significados produzidos pelos sujeitos em relação às experiências vivenciadas. É fundamental que o professor desenvolva percepções sobre essas experiências para assumir uma postura reflexiva e consciente em relação à ação pedagógica a fim de que a experiência formativa seja percebida pelos estudantes como uma experiência singular e consigam tornar-se sujeitos éticos, autônomos e competentes.

4 CAMINHOS ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS

Momento imperceptível,
 Que coisa foste, que há
 Já em mim qualquer coisa
 Que nunca passará?
 Sei que, passados anos,
 O que isto é lembrarei,
 Sem saber já o que era,
 Que até já o não sei.
 Mas, nada só que fosse,
 Fica dele um ficar
 Que será suave ainda
 Quando eu o não lembrar.
 (PESSOA, 1942, p. 163).

A caminhada é motivada por uma curiosidade ou até mesmo pela necessidade de atingir um objetivo. Caminhantes que somos, no decorrer da pesquisa seguimos trilhando por espaços inusitados, conhecendo novos indivíduos, buscando outros caminhos, salientando a dimensão existencial de cada indivíduo e os significados produzidos por eles a partir das experiências vivenciadas. Como ressalta Rios (2011, p. 21), “optar por um caminho, seja ele qual for, é o resultado de um posicionamento diante da realidade, do conhecimento, da produção do saber”. Assim, uma pesquisa vai sendo delineada a partir da realidade e das experiências reveladas pelos pesquisados nos caminhos percorridos pelo pesquisador. Entretanto, a caminhada também tem uma dimensão importante de desconhecimento! Se caminhamos sempre com um mapa na mão e não olhamos ao redor, acabamos por crer que o mapa é a realidade e não uma representação. Tim Ingold (2015) chama atenção para essa distinção entre o caminhar completamente modelado e o caminhar atento à presença do que se manifesta, o caminhar que somente foca o destino e o caminhar que se abre para o percurso, que aprende no percurso! O caminhar não o caminho ou o destino, é a abertura para aprendizagens da experiência. A educação focada no destino é contenção ao invés de expansão. Por isso, quando focamos no destino, sempre teremos mais do mesmo!

É por isso que podemos dizer que esse tipo de educação, a partir do momento em que se fixa nos mecanismos de transmissão e reapresentação do que já existe, se acomoda com a lógica da reprodução. Aqui, representar é se pôr a serviço da reprodução. É endereçar a herança que recebemos em códigos e regras predefinidos e preestabelecidos, com pouca margem para mudanças ou transgressões. Estamos diante de um tipo de educação apaziguadora, em que as paisagens subjetivas têm de ser constituídas através de balizas e marcadores fixos e engessados. O importante é assegurar que as

gerações mais novas tornem-se semelhantes através do que herdaram. (SITJA; REIS, 2019, p. 83).

A pesquisa fenomenológica coloca o foco na atenção ao sentido do percurso! Dessa forma, instaura aberturas para emergências de novos conhecimentos.

Para Schimidt (1990, p. 59), “a pesquisa, muitas vezes, é a elaboração de elementos diversos e difusos da teoria e da experiência, elaboração construída em torno de um fenômeno”.¹⁸ Dessa forma, para esse autor, o pesquisar vincula-se à experiência, o que remete à proposta da pesquisa fenomenológica, pois se direciona para as situações que afetam a experiência vivida num dado momento. O pesquisador, ao trilhar por caminhos fenomenológicos, projeta para si e para o pesquisado uma relação de aprofundamento em relação ao fenômeno pesquisado, tentando perceber os sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa em relação às experiências vividas, adotando uma postura filosófica na tentativa de compreender o fenômeno estudado.

Ao analisar a intencionalidade na fenomenologia, Sokolowski (2014) conclui que não está relacionada à ação humana mas, sim, à teoria do conhecimento, visto que, através da análise intencional, podemos perceber uma interdependência entre consciência e objeto. Segundo esse autor, a intencionalidade da consciência produz uma correlação entre mente e mundo, opondo-se ao pensamento cartesiano. Com isso, torna-se evidente que a ideia da intencionalidade é um dos aspectos fundamentais da teoria do conhecimento. As experiências temporais são apreendidas e colocadas em destaque pelos indivíduos, que ao se sentirem tocados, passam a tecer memórias que se transformam em paisagens de sentido.

Contudo, como caminhar através da fenomenologia da memória? Segundo Le Goff (1992), a memória apresenta a faculdade de reter, armazenar e rememorar informações. Essa capacidade da memória pode ocorrer através da lembrança dos fatos ou por meio de dispositivos que são percebidos por esse autor como depósito de informações.

¹⁸ “O significado de **fenômeno** vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. [...] *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela.” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 21-22, grifo do autor).

Durante o processo de produção dos sentidos, a memória articulada à linguagem proporciona o diálogo, um dos elementos fundamentais para a reconstituição da memória narrada.

No entendimento de Fornari (2015, p. 249), “a epistemologia fenomenológica acredita que somente pode haver verdades referidas a horizontes de interpretações históricas e pessoais”. Nesse sentido, a memória tem um papel relevante, visto que é produzida a partir das percepções elaboradas pelos indivíduos em relação às experiências individuais e coletivas vivenciadas; além disso, estabelece um diálogo com as diferentes temporalidades existenciais desses indivíduos.

Assim, a partir das experiências vivenciadas no “espaço praticado”¹⁹ (CERTEAU, 1994), os indivíduos tecem suas histórias de vida e, através da memória e das novas experiências, passam a (re)interpretar as experiências que tocaram o seu ser. Neste estudo, as histórias de vida das alunas/docentes foram produzidas a partir de entrevistas narrativas. Para Rios (2011, p. 31),

As histórias de vida configuram-se, na contemporaneidade, em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, politicamente desestruturante de alguns paradigmas tradicionais de investigação e paradoxalmente estruturante de um modelo de investigação implicado na escuta da pessoa, no respeito às suas narrativas e no rigoroso fluxo do diálogo.

Esta pesquisa objetiva, através das memórias, compreender quais os sentidos pedagógicos elaborados pelas alunas/docentes a partir da relação com mestras “inesquecíveis” que marcaram sua itinerância escolar; especificamente, objetiva perceber a memória como um elemento formativo; também se dedicou a investigar, através da hermenêutica fenomenológica, quais fenômenos pedagógicos vivenciados foram importantes para a construção da imagem de “mestras inesquecíveis”; e, por fim, pretendeu identificar nas opacidades das professoras, suas concepções de ser docente. A fim de contemplar os objetivos citados, a metodologia utilizada será a hermenêutica fenomenológica. No próximo tópico, explicitarei com maiores detalhes a escolha deste método.

¹⁹ Certeau (1994) concebe o cotidiano como um espaço praticado, que não está associado ao espaço geográfico, mas a um local onde os praticantes (indivíduos) vivem diferentes cotidianos.

4.1 A HERMENÊUTICA E A FENOMENOLOGIA

Os pesquisadores são motivados a descobrir e explicar um fenômeno observado, com o objetivo de melhor compreender as relações entre os sujeitos. Na produção do conhecimento científico, o método é um elemento fundamental, pois “não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 39). Para entendermos a importância do método para a produção do conhecimento científico, é necessário conhecer as epistemologias e suas concepções de método. A primeira, instrumental e objetivista, compreende o método como um conjunto de passos controlados e técnicos, mais rigorosos e válidos na direta proporção em que consigam reduzir ou eliminar a subjetividade humana. Nesta perspectiva epistemológica, a base fundamental é a completa separação do mundo interno do mundo externo, por outras palavras, do sujeito e do objeto. Na contramão deste paradigma e de forma crítica ao tipo de rigor e de objetividade proposto pelas epistemologias científicas, a epistemologia compreensiva entende que a condição humana está presente e constitui o processo de produção do conhecimento, sendo este fator uma condição essencial do mundo humano, do qual faz parte o conhecimento. A epistemologia positiva e instrumental pretende que o método seja um instrumento de precisão, como um bisturi a laser, capaz de separar coisas inseparáveis como pensamento e emoção, crenças e fé de razão, e implicação e compromisso de neutralidade. A fenomenologia como uma *episteme* pretende partir da vida vivida, ou seja, da subjetividade humana como construtora de mundo! A fenomenologia parte de outro rigor, da crença de que há uma base comum nos processos cognitivos e que é preciso botar a atenção no próprio processo de produção do conhecimento! A pergunta fenomenológica fundamental é: o que acontece conosco quando estamos produzindo conhecimentos? O que é o conhecimento humano? Como a vida vivida é o ponto de partida para o conhecimento? O compromisso com o rigor está no berço da fenomenologia, uma vez que foi um lógico e matemático seu proponente inicial, Edmund Husserl.

A fenomenologia, originada por Husserl em 1890, objetiva o estudo dos fenômenos como dados da consciência problematizando epistemologicamente a relação entre mundo e consciência, partindo do âmbito pré-reflexivo. O fenômeno se manifesta a partir da intencionalidade na apreensão perceptiva do mundo. Nesse sentido, o mundo, em suas múltiplas possibilidades de aparecimento, é ontológica e epistemologicamente referido a uma consciência que o interroga. Uma vez que a fenomenologia foca no mundo vivido, é importante destacar que nessa perspectiva epistemológica, para compreender um fenômeno, é

necessário que o sujeito, a partir da experiência vivida, o descreva tal como ele se manifesta, pois “[...] a fenomenologia ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, ou seja, reforça a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento” (FORNARI, 2009, p. 46).

Ao longo do tempo, foram desenvolvidos diferentes modelos para a investigação fenomenológica, que estão relacionados com a corrente filosófica de seus autores. A fenomenologia contemporânea ramificou-se e pode ser resumida em três vertentes, de acordo com os procedimentos para a investigação: a Fenomenologia Descritiva, oriunda das ideias de Edmund Husserl, que teve início com os estudos de Kann (1959); a Escola Hermenêutica, que tem como base os estudos de Martin Heidegger²⁰ (1988); e a terceira, a Escola de Utrecht, caracterizada como descritiva e interpretativa, cujo principal representante é Max van Manen (1990). O traço em comum das correntes mencionadas é que a análise deriva das manifestações de experiências vividas pelos sujeitos.

Dentre as correntes de uma epistemologia baseada na fenomenologia está a Fenomenologia Hermenêutica. A educação e os processos pedagógicos têm adotado, dentre as possibilidades metodológicas qualitativas, a Fenomenologia Hermenêutica, um método de abordagem investigativa que contribui para compreender pensamentos, atitudes e ações. Segundo Carabajo (2008, p. 413),

[...] a Fenomenologia Hermenêutica nos oferece a possibilidade de adentrarmos na natureza normativa, prática, pré-reflexiva, situacional e conversacional desta experiência humana. Desta forma, com enfoque orientado às dimensões mais pessoais e humanas da educação complementa os enfoques metodológicos mais orientados ao desenvolvimento da dimensão técnica da mesma. Neste sentido, responde à necessidade de que a investigação educativa consolide, desde um pluralismo metodológico, uma forma de construir as ciências pedagógicas que implique uma melhora real para a educação e, por consequência, o desenvolvimento humano.

Assim, a Fenomenologia Hermenêutica possibilita compreender a realidade e captar as intenções na sua essência, concatenada com o contexto dos acontecimentos, pois seu processo de investigação busca o sentido da experiência vivida de modo mais profundo, tentando descobrir um sentido em cada ação, o que a torna uma vertente promissora de pesquisa quando aplicada na área da educação. Além disso,

²⁰ Para Heidegger (1960, p. 35), “a fenomenologia é o modo de acesso ao que deve tornar-se o tema da ontologia; ela é o método que permite determinar o objeto da ontologia, legitimando-o. A ontologia somente é possível como fenomenologia”.

A Hermenêutica Fenomenológica aponta para o fato de que a experiência transcende qualquer horizonte subjetivo, pois é histórica e sua fundamentação é ontológica. Não é a subjetividade que interroga determinado objeto, é o objeto que nos coloca uma questão, a questão que provocou o ser. (FORNARI, 2009, p. 46).

A fenomenologia considera que o fenômeno tem uma multiplicidade de significados, pois está relacionado ao caráter ontológico do ser. Para a sua interpretação, Husserl (2001) apresenta três categorias: a intencionalidade, a epoché e a redução eidética. A intencionalidade, na percepção de Husserl (2001, p. 48), “significa apenas esta particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de cogito, o seu *cogitatum* em si próprio”. Dessa forma, a intencionalidade da consciência surge sempre em relação ao objeto. A segunda categoria, a epoché, ou suspensão provisória de juízos, relaciona-se à apreensão do fenômeno como ele realmente é. Por fim, a terceira, a redução eidética, surge a partir da epoché, visto que na percepção de Husserl (2001) é um desvendar do fenômeno para além da aparência, ou seja, os fenômenos são descritos antes de qualquer interpretação. Nesta pesquisa, a categoria utilizada será a intencionalidade da consciência, pois, através da memória, as docentes trazem o objeto, suas experiências formativas à consciência.

A problemática desta investigação se refere às vivências pedagógicas experienciadas nos processos formativos por docentes na relação com professoras que consideram inesquecíveis. A categoria inesquecível diz respeito à atribuição de significado pedagógico incorporado ao fazer docente atual originado em momento pedagógico vivido na relação entre as mestras e suas alunas, que foi incorporado ao repertório pedagógico das professoras sujeitos desta investigação. Nesses termos, me embaso no conceito de “momento pedagógico” de Max van Manen²¹ (1998, p. 195, tradução nossa), “aquele momento em que o educador ou os pais fazem algo certo em seu relacionamento interativo com a criança.”²²

Diante desse contexto, a fenomenologia hermenêutica desenvolvida por Manen (2010) será o referencial utilizado nos aspectos metodológicos desta pesquisa, pois possibilita a exploração e compreensão da experiência educativa. Para esse autor, toda experiência pedagógica se desenvolve a partir de quatro estruturas de significados: a situação, o momento, a ação e a relação. Para Manen (2010, p. 94-95), as situações pedagógicas são

²¹ Educador holandês que vive no Canadá. Professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Alberta (Canadá). Desenvolveu e atualizou as contribuições da Fenomenologia Hermenêutica como metodologia de pesquisa educacional.

²² “El momento pedagógico es ése momento en que el educador o el padre hace algo correcto en su relación interactiva con el niño.”

circunstâncias ou condições que constituem o lugar das ações pedagógicas e que possibilitam experiências pedagógicas entre adultos e crianças [...]; são constituídas por relações pedagógicas afetivas especiais entre adultos e crianças / jovens que tanto o adulto como a criança contribuem com os requisitos necessários.

Diante desse conceito, concluo que toda situação pedagógica depende do adulto e de seu propósito como educador e é constituída por momentos nos quais o adulto deve atuar de forma educativa. De acordo com Manen (1990, p. 59, tradução nossa), a essência da atuação do professor no momento pedagógico está relacionada a dois principais aspectos:

1. Sempre há aspectos da pedagogia que determinam os fatos de uma situação. Certamente, esses fatos geralmente envolvem julgamentos interpretativos. Eles geralmente incluem ou implicam julgamentos de valor.
2. Há também sempre um aspecto ético-moral relacionado à pedagogia. A ação pedagógica pressupõe que se tente diferenciar entre o que é bom e o que não é bom para a criança. Por esse motivo, o estudo e a prática da pedagogia nunca podem ser objetivos no sentido científico. A educação ou ensino das crianças sempre envolve julgamentos de valor. Mas, às vezes, esses valores estão tão embutidos na cultura e na vida cotidiana que dificilmente podem ser reconhecidos.²³

Desse modo, a educação não é resultado apenas da observação empírica e nem resultante de um processo dedutivo, pois os aspectos éticos e morais são fundamentais para a atuação do professor no momento pedagógico. Para Manen (2010), a pedagogia está pautada em afetos e ele destaca a importância da relação professor-aluno no processo de construção do conhecimento. Segundo esse autor, as relações pedagógicas são únicas e incluem as relações dos pais e professores com os alunos. Nesse entendimento, a relação pedagógica

É uma parte da própria vida, e não apenas um meio de amadurecer. Se fosse apenas por isso, a relação pedagógica não duraria muito. Em outras palavras, respeito, amor e afeto entre adultos e crianças encontram seu significado em

²³ “1.Siempre hay aspectos en la pedagogía que determinan los hechos de una situación. Por supuesto, estos denominados hechos normalmente suponen juicios interpretativos. A menudo incluyen o implican juicios de valor.

2.También hay siempre un aspecto ético-moral que está relacionado con la pedagogía. La acción pedagógica presupone que uno trata de diferenciar entre lo que es bueno y lo que no es bueno para el niño. Por esta razón, el estudio y la práctica de la pedagogía no pueden ser nunca objetivos en un sentido científico. La educación o la enseñanza de los niños implica siempre juicios de valor. Pero, algunas veces, estos valores están tan imbricados en la cultura y en la vida cotidiana que apenas se pueden reconocer.”

seu próprio prazer e satisfação compartilhados no presente, e não em benefícios futuros.²⁴ (MANEN, 2010, p. 87, tradução nossa).

O pensamento pedagógico de Max van Manen (2010) problematiza as experiências educativas a partir das situações pedagógicas e evidencia a necessidade de os educadores perceberem o ato de educar como uma atitude ética.

Como dito anteriormente, a fenomenologia hermenêutica oportuniza uma compreensão profunda da experiência humana, pois, através da análise das vivências tecidas num mundo de seres, saberes e fazeres, o pesquisador constrói conhecimentos relativos a um dado fenômeno.²⁵ Bastante utilizada nas pesquisas em educação, de acordo com Manen (2014, p. 26), é a

Fenomenologia hermenêutica [...] um método ‘abstinente’ de reflexão sobre as estruturas básicas da experiência vivida da existência humana. Por fim, o método refere-se à maneira ou atitude de abordagem de um fenômeno. Sendo abstinência significa que a reflexão sobre a experiência se destina a evitar cair em intoxicações emocionais, suposições, controversas e teóricas. Hermenêutica significa que a reflexão sobre a experiência deve apontar para uma linguagem discursiva e recursos interpretativos sensíveis que fazem a descrição, explicação e análises fenomenológicas possíveis e inteligíveis. Experiência de vida significa que a fenomenologia reflete sobre a vida pré-reflexiva ou pré-didática da existência humana como a vivemos.

Nesse contexto, a fenomenologia proposta por Manen (2010) apresenta como objetivo principal a investigação sobre o significado das experiências vividas pelos educadores. Para isso, esse autor propõe as fases para o estudo do método fenomenológico hermenêutico, apresentadas no Quadro 1.

²⁴ “Es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar. Si fuera sólo por eso, la relación pedagógica no duraría demasiado tiempo. Dicho de otra forma, el respeto, el amor y el afecto entre adulto y el niño en-cuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros.”

²⁵ “O fenômeno é aquilo que se apresenta à consciência do pesquisador, e se mostra numa confluência de relações, de padrões de ações que se constituem dentro de uma rede complexa de componentes biofisiológicos e psíquicos contextualizados no tempo e no espaço no corpo criante. Bachelard dizia ‘o fenômeno é um tecido de relações’. Com efeito, este tecido ocorre através de múltiplas relações que acontecem dentro de uma complexidade de acréscimos, tensões, confrontos, quebras, rupturas e tensões de um determinado fato, coisa, acontecimento.” (DESAULNIERS, 2000, p. 71-72).

Quadro 1– Fases do método fenomenológico-hermenêutico²⁶

I Descrição	Recolha a experiência vivida (diretamente) Recolha a experiência vivida (indiretamente)	- Decisões pessoais anedóticas; - Protocolos de experiência pessoal de professores; - Entrevistas de conversação; - Autobiografia; - Documentário.
II Interpretação	Refletir sobre a experiência vivida	- Entrevistas de conversação; - Análise temática e uso de vários métodos de redução; - Redação de transformações linguísticas.
III Descrição+Interpretação	Escrever – refletir sobre a experiência vivida	- Elaboração do texto fenomenológico; - Revisão de documentação fenomenológica.

Fonte: Carabaja (2008, p. 416).

Como demonstrado no Quadro 1, os métodos de pesquisa propostos por Manen (2010) são de natureza empírica e reflexiva. Os métodos empíricos são os de coleta de material a partir da experiência vivida (pessoal ou de outros), entrevistas e observação. Já os métodos reflexivos partem da análise reflexiva da temática.

Dessa forma, o método fenomenológico hermenêutico centra-se em responder os questionamentos sobre uma experiência vivida pelos indivíduos, e para isso realiza uma reflexão e escrita dos fenômenos relacionados à subjetividade desses indivíduos. Nesta pesquisa, a utilização do método tem como objetivo analisar o significado das experiências vividas pelas alunas/docentes e como essas experiências refletiram sobre a escolha e a trajetória profissional delas.

Após a seleção das professoras colaboradoras, o primeiro momento, a fase da descrição, teve início com a recolha da experiência vivenciada pelas docentes nos processos formativos. Através das narrativas, as docentes expressavam experiências e situações vivenciadas com suas mestras que as fizeram percebê-las como “inesquecíveis”. No segundo momento, a fase da interpretação, as colaboradoras refletiam sobre as influências das atitudes das mestras no seu modo de ser docente e também narravam como elas percebiam essas atitudes após ter vivenciado outras experiências formativas em diferentes espacialidades e também após terem se tornado docentes. Por fim, na fase da descrição+interpretação, as

²⁶ Esta pesquisa baseou-se nessas fases propostas por Manen, mas elas não foram aplicadas integralmente, ou seja, não foram realizadas todas as atividades e movimentos sugeridos em todas as fases, mas foi realizada uma adaptação de acordo com as demandas deste estudo.

docentes refletiam sobre as atitudes das mestras e de que forma elas ressignificavam essas atitudes após terem se tornado docentes. Contudo, nessa fase as docentes não redijiram o texto fenomenológico, apenas expressaram em suas narrativas.

Segundo Manen (2010), as situações pedagógicas são precedidas das ações pedagógicas, e o propósito do educador determina as situações pedagógicas. E toda ação pedagógica se efetiva quando os adultos e crianças/jovens estão intencionalmente envolvidos, ocorrendo uma influência do adulto sobre as crianças e jovens.

Esta investigação pretende analisar as percepções das alunas, que atualmente são professoras,²⁷ em relação aos momentos pedagógicos vivenciados junto às suas mestras, assim como as influências da práxis adotada pelas mestras na trajetória profissional das alunas/docentes.²⁸

4.2 CAMINHADAS PELO PERCURSO METODOLÓGICO

Para acessar as percepções formadas pelas docentes em relação a suas mestras e o reconhecimento do impacto dessa relação na formação dos processos identitários das docentes, foi utilizado como dispositivo de produção de dados a entrevista narrativa. A opção por tal dispositivo refere-se ao fato de que esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVECHELOVICH; BAUER, 2002, p. 91).

Assim, o objetivo da entrevista narrativa está em estimular o entrevistado a contar uma situação vivida, que considere relevante pelo impacto em diferentes setores, ocorrido tanto na sua vida pessoal quanto na vida social e profissional. Além disso, é possível adaptar a técnica das entrevistas narrativas às pesquisas desenvolvidas com o cotidiano, visto que a entrevista narrativa

²⁷ Tendo em vista que a maioria dos profissionais que atuam como docentes são mulheres, esta investigação trata das professoras, mesmo sabendo da importância dos professores na educação.

²⁸ Refere-se às alunas que atualmente exercem a profissão de professoras.

É a tentativa mais notável de ir além do tipo pergunta-resposta da entrevista. Ele usa um tipo específico de comunicação cotidiana, ou seja, contar histórias e ouvir [...]. O esquema de narração substitui o esquema de perguntas e respostas que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que o ponto de vista do entrevistado é melhor revelado em histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p. 4).

De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), a entrevista narrativa apresenta as fases mostradas no Quadro 2.

Quadro 2 – Fases da entrevista narrativa

Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes; Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais.
1. Iniciação	
2. Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (“coda”).
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu, então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por que?”; Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por que?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95).

Nesta pesquisa, as entrevistas narrativas foram estruturadas tomando por base as orientações de Jovchelovich e Bauer (2002), utilizando um esquema de narração e com a utilização de perguntas abertas. Com isso, investiu-se para que as entrevistadas pudessem sentir-se à vontade para relatar seus pensamentos e opiniões.

A escolha das narrativas refere-se ao fato de que a subjetividade é um elemento que se manifesta na narrativa. À medida que os sujeitos da pesquisa apresentam as experiências vivenciadas e as situações que consideram relevantes ou que deixaram marcas na sua história de vida, mobilizam a memória, o que promove um encontro dos sujeitos com sua singularidade, agregando novos sentidos aos acontecimentos vivenciados em outras

temporalidades, pois “a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.” (SOUZA, 2007, p. 16).

Quanto aos procedimentos metodológicos, no que se refere aos depoimentos, foram gravados, transcritos e submetidos à apreciação das entrevistadas para que pudessem conferir a fidelidade em relação às suas narrativas. O rigor hermenêutico é compromisso ético e político com os participantes e com aquilo que está sendo proposto como epistemologia pela academia (TEIXEIRA NETO, 2014, p. 115).

Esta pesquisa parte da visão subjetiva das docentes em relação às suas experiências formativas. Dessa forma, na percepção de Godoy (1995, p. 62), a abordagem interpretativa pode ser compreendida como “[...] o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”. A partir dessa abordagem, o pesquisador busca captar o significado fecundo das experiências narradas.

Os sujeitos deste estudo, seis professoras que lecionam em escolas da rede pública nas cidades de Salvador, Feira de Santana e Alagoinhas, eram estudantes no período de 1980 a 2000, sendo uma delas residente em Salvador, três na cidade de Feira de Santana e duas em Alagoinhas²⁹.

Como dito anteriormente, esta investigação trata de docentes, do gênero feminino como sujeitos da pesquisa, pois a maioria dos profissionais que atuam na educação básica e superior como docentes são mulheres. Todavia, vale ressaltar que reconheço a importância dos professores do gênero masculino na educação. Quanto aos nomes das entrevistadas, foram ocultados para preservar as identidades delas. Foram utilizadas como meio de identificação das entrevistadas as mulheres da literatura de José de Alencar. Os perfis femininos citados nesta pesquisa são: Cecília (Ceci), personagem descrita no romance *O Guarani*. O segundo perfil é Iracema, personagem do livro *Iracema*. Aurélia, o terceiro perfil, é a protagonista do romance *Senhora*. O quarto perfil, Amália, personagem do livro *Encarnação*. Emília, o quinto

²⁹ A escolha do recorte temporal refere-se ao fato que, na primeira década do período citado as professoras tiveram seus processos formativos vinculados aos princípios epistemológicos da educação tradicional. Já o critério de escolha das cidades, está relacionado a cidades da Bahia que possuem universidades estaduais que oferecem cursos de licenciatura para profissionais da educação.

perfil, é a personagem central do romance *Diva*. O sexto perfil, Carolina, personagem do livro *A viuvinha*.³⁰

Passo a apresentar as professoras destacando traços que foram observados e reunidos durante o tempo de contato comigo enquanto pesquisadora.

Cecília, mulher sensível, consciente de suas responsabilidades, que busca concretizar seus objetivos, apaixonada pelo que faz, enfim, uma profissional criativa e que acredita no diálogo como meio de promover relações humanizadoras na educação. O desejo de ampliar as competências profissionais, de conhecer possibilidades outras de atuação e de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências e/ou impossibilitadas de frequentar a escola regular em decorrência de doenças crônicas a levaram a optar por trabalhar na educação especial.

Iracema, uma mulher guerreira, empoderada, forte e, ao mesmo tempo, muito sensível. Apaixonada pela família, busca preservar os laços de parentesco, tem orgulho de ser filha de trabalhadores rurais e por ter conseguido tornar-se educadora. Mulher de fibra, luta por aquilo que acredita e por uma educação pública que possa atender a todos de forma igualitária. É professora de Geografia na educação básica e também leciona na educação superior.

Aurélia se mostra uma mulher objetiva, segura de si, que ama o contato com a natureza e aprecia a prática de atividades físicas. É minha colega de trabalho e leciona Língua Portuguesa na educação básica e na EJA; acredita que a afetividade é um meio fundante para promover o autodesenvolvimento do indivíduo.

Amália, uma mulher doce, meiga, uma pessoa que luta para superar os obstáculos e sempre tem um olhar positivo em relação à vida. Leciona na educação infantil e demonstra ser cuidadosa, prioriza o respeito à identidade e à temporalidade de cada aluno no ato de ensinar e aprender.

Emília, pessoa sincera, tranquila e objetiva. Leciona Língua Portuguesa na educação básica; uma característica marcante da sua trajetória profissional é o amor pela profissão e a crença na relação dialógica como meio de promover o crescimento intelectual dos alunos.

Carolina, emotiva, muito sensível, tenta se superar profissionalmente e tem como um traço marcante a religiosidade. Trabalha na educação especial e a sensibilidade em relação aos alunos é uma característica que se destaca em sua atuação profissional. O interesse pela

³⁰ Vale ressaltar que a literatura não será objeto de estudo desta pesquisa, apenas será utilizada para preservar a identidade das docentes. Os nomes foram retirados dos romances por serem nomes conhecidos. As entrevistadas acolheram e gostaram dos nomes, embora não haja uma relação com a personalidade das personagens.

educação especial relaciona-se ao fato de que sua mãe trabalhava com crianças especiais e ela sempre a acompanhava. Com isso, nutriu o desejo de lecionar na educação especial.

No próximo capítulo, “Memórias das ‘mestras inesquecíveis’”, serão apresentadas as marcas fenomênicas das “mestras inesquecíveis”, assim como sua importância para os processos formativos das docentes.

5 MEMÓRIA DAS “MESTRAS INESQUECÍVEIS”

(In) Memória

De cacos, de buracos
de hiatos e de vácuos
de elipses, psius
faz-se, desfaz-se, faz-se
uma incorpórea face,
resumo de existido.

Apura-se o retrato
na mesma transparência:
eliminando cara
situação e trânsito
subitamente vara
o bloqueio da terra.

E chega àquele ponto
onde é tudo moído
no almofariz do ouro:
uma europa, um museu,
o projetado amar,
o conclusivo silêncio.
(ANDRADE, 2001, p. 882).

No poema *(In) Memória*, Carlos Drummond de Andrade (2001) metaforicamente aborda o tema da memória utilizando como recurso a construção da imagem de uma pessoa ausente. A reconstituição do que a pessoa representou/foi passa a ser elaborada na medida em que ocorrem as rememorações das experiências vivenciadas.

Neste capítulo, espaço destinado às narrativas das docentes que colaboraram com a construção desta pesquisa, realizamos uma caminhada através da memória das experiências vivenciadas nos seus processos formativos, para apreender marcas produzidas nesse período e como essas experiências com as “mestras inesquecíveis” foram ressignificadas, após tornarem-se docentes. Contudo, o que torna as mestras marcantes, a ponto de permanecerem na memória de suas alunas? Nesta pesquisa, a memória do afeto docente, no sentido de afetar, se comprometer com a aprendizagem dos estudantes, ressaltando as características profissionais e pessoais das mestras, além da valorização das atitudes delas tomadas como exemplos, serão aspectos ressaltados pelas docentes ao narrarem as imagens construídas de suas “mestras inesquecíveis”.

No processo de rememoração, a lembrança das marcas formativas surge a partir da relação entre memória e tempo como um espaço de diálogos e reflexões sobre a vida. Nesta

pesquisa, as narrativas emergiram a partir das provocações e sentidos percebidos pelas docentes e relativos a um tempo das memórias vivenciadas nos processos formativos. Ao analisar aspectos relativos à individualidade da memória, Ricoeur (2007, p. 107) afirma: “[...] a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; nesse sentido, esse passado é o meu passado.” Dessa maneira, o ato de rememorar as situações vivenciadas durante as trajetórias formativas proporciona o relembrar e o ressignificar das experiências vivenciadas no passado, que são ativadas na memória como mecanismos de um processo que produz um reencontrar das docentes com o seu eu, com as suas marcas formativas.

Como citado anteriormente, a Fenomenologia Hermenêutica proposta por Max van Manen será o referencial para identificar as três categorias de análise desta pesquisa. Em sua obra *El tacto de la enseñanza*, Manen (2010), ao explorar a natureza da experiência pedagógica, indica quatro elementos que a constituem: a relação pedagógica, a situação pedagógica, o momento pedagógico e a ação pedagógica.

A primeira categoria, *Marcas fenomênicas* vivenciadas nos processos formativos, será identificada como o momento pedagógico e refere-se aos sentidos elaborados na relação com as mestras. Na percepção de Manen (2010, p. 60, tradução nossa), o momento pedagógico “é a resposta concreta e prática à pergunta: O que fazer neste momento? A essência da pedagogia é ter uma resposta ao lidar com a criança em cada situação específica”.³¹

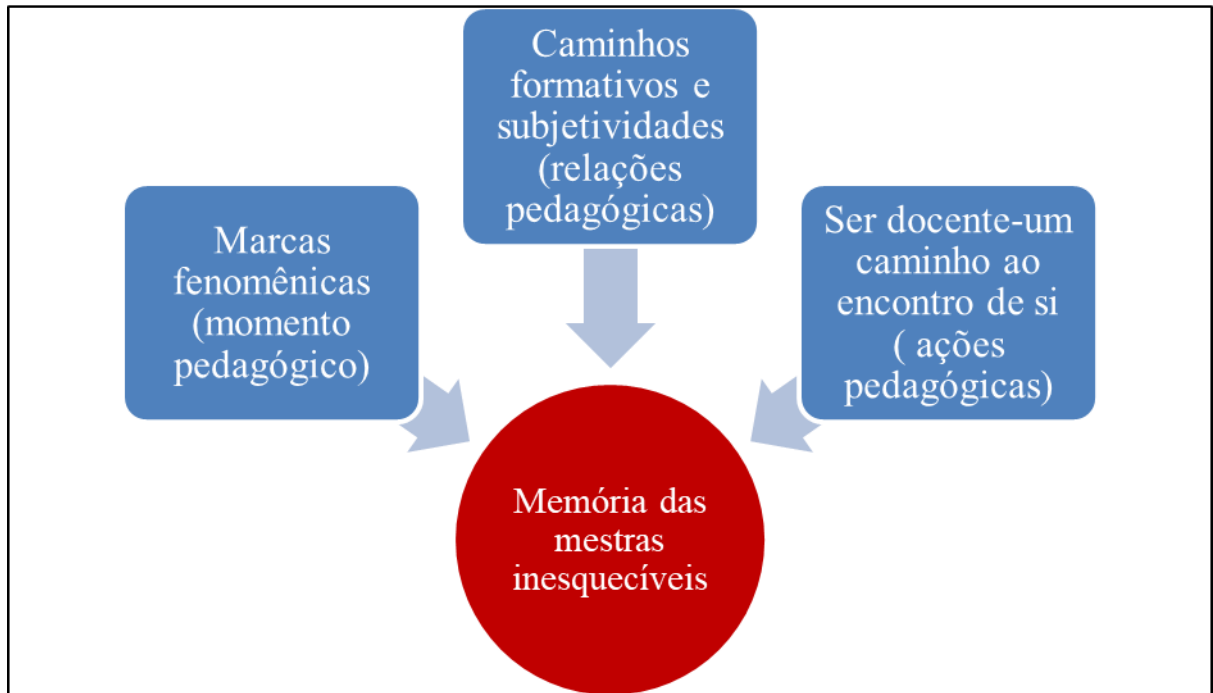
A segunda categoria, *Caminhos formativos e subjetividades*, diz respeito às trajetórias percorridas pelas docentes durante seus processos formativos e estão relacionadas às relações pedagógicas. A relação entre esta categoria e as relações pedagógicas refere-se ao fato de que as docentes narraram as marcas construídas a partir das experiências vivenciadas com as mestras. De acordo com Manen (2010), as relações pedagógicas que emergem em diferentes espaços, na escola, em casa, na sala de aula e na família, se estabelecem entre os professores e seus alunos, também entre pais e filhos.

Por fim, a terceira categoria, *Ser docente – um devir ao encontro de si*, propõe uma abordagem em torno dos significados elaborados pelas docentes no tocante às memórias de suas experiências formativas e como as atitudes das “mestras inesquecíveis” promoveram impactos na sua formação enquanto docente. Essa categoria será identificada como as ações

³¹ “Es la respuesta concreta e práctica a la pregunta ¿Qué hacer en este momento? La esencia de la pedagogía es tener una respuesta en el trato con el niño en cada situación específica.”

pedagógicas que “mediatiza a influência do mundo”³² (MANEN, 1998, p. 93, tradução nossa). Dessa forma, as categorias de análise estão representadas na Figura 4.

Figura 4 – Categorias de análise a partir da Fenomenologia Hermenêutica proposta por Max van Manen



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

5.1 MARCAS FENOMÊNICAS VIVENCIADAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

O momento pedagógico, expresso na fenomenologia hermenêutica proposta por Max van Manen, foi utilizado para referenciar as “Marcas fenomênicas vivenciadas nos processos formativos”, a categoria de análise 1, como expressa na Figura 5.

³² “[...] mediatiza la influencia del mundo”.

Figura 5 – Categoria de análise 1

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Ao recordarem situações marcantes em seus processos formativos, as docentes narraram, a partir de diferentes interpretações, os fenômenos pedagógicos por elas vivenciados que promoveram a construção da imagem de “mestras inesquecíveis”. Larrosa (2002) pontua que experiência é a experiência do sujeito que produz um deslocamento, causa afetos, produz marcas, deixa sinais e efeitos.

As lembranças das experiências vivenciadas nos processos formativos são percebidas de diferentes formas, visto que há situações que podem resultar em marcas negativas para algumas das pesquisadas, enquanto para outras, a partir da situação e dos sentidos elaborados, as interações podem promover um desenvolvimento cognitivo e da autoestima.

Dessa forma, ao rememorar suas experiências formativas, as docentes elencaram marcas e incentivos recebidos no seio familiar.

Eu quero marcar a presença da minha mãe na minha formação, que minha mãe é uma mulher semianalfabeta que estudou até a 3ª série, mas minha mãe sempre trabalhou. Em casa nos ensinou a ler, então, quando chegamos na escola, nós éramos do ponto de vista da formação de palavras, da compreensão do alfabeto, do que são vogais e consoantes, nós já tínhamos essa construção. Então, para mim a escola já foi a partir de uma professora leiga semianalfabeta, que foi minha mãe. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

E na 1ª série eu gravava os textos porque como não tinha conseguido me alfabetizar e eu queria muito aprender a ler e mostrar também que eu sabia ler, eu gravava os textos que o meu irmão me ensinava. Ele ficava lendo e repetindo para mim até eu memorizar o texto todo. Quando a professora [menção de sorriso] pedia, eu lia o texto normal, abria o livro, ficava em pé e

lia normalmente, dando a entender que eu já sabia ler aquele texto. (EMÍLIA, Entrevista narrativa).

Eu me alfabetizei com cinco anos de idade, e com cinco anos de idade a minha mãe me deu, acho, o melhor presente da minha vida, é o melhor presente que ela poderia ter me dado durante toda a vida, ela me deu, que foi uma coleção de brochuras, aqueles livros capa dura dos contos clássicos. Então, com cinco anos, eu literalmente mergulhei nos contos clássicos. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

Marcas do poder de uma “mãe semianalfabeta”, de um irmão leitor e de outra mãe que sabe o valor do incentivo à leitura e aos estudos ao presentear os filhos com uma coleção de livros trazem em comum, como marcas, o sentido da crença da importância da aprendizagem e do conhecimento elaborada na vida-vivente! Para as docentes, é como se as marcas tecidas no convívio familiar fossem o ponto de partida para as experiências posteriores, visto que, para elas, os incentivos e o apoio dados pela família foram essenciais para que pudessem dar sentido aos seus processos formativos. Bosi (2003, p. 113-114) afirma que

Na verdade, a colheita mnêmica revela o mapa de uma pequena região do mundo, onde nos guiamos por sinais familiares, seja na percepção do tempo, seja na percepção do espaço. [...] entre as travessias forçadas e os percursos imprevistos, existe a preciosa noção do caminho familiar, com marcos onde a significação da vida se concentra.

A história da formação docente no Brasil revela que o magistério foi identificado durante muito tempo como uma missão feminina. A percepção cultural da docência com a maternidade fazia com que houvesse uma certa identificação entre a função de mães e tias com a de professoras. No exercício da docência essas crenças contribuíram para a crença na desprofissionalização do magistério, pela sua aproximação com os sentidos das relações domésticas e de parentesco. Em um diálogo crítico com essa cultura desprofissionalizante do magistério, Paulo Freire (1997) escreve um livro intitulado *Professora sim, tia não*, no qual argumenta que a identificação da professora com a tia serve a interesses ideológicos de controle e domínio da profissão. Vejamos em suas palavras:

[...] evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como

manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas pública. (FREIRE, 1997, p. 9-10).

Dessa forma, a comparação da professora a uma tia retira a responsabilidade profissional da docente, visto que ser tia está relacionado a uma relação de parentesco, o que minimiza a função da professora, que é articular ações que possibilitem a construção do conhecimento pelos estudantes. A meu ver, em algumas narrativas, as docentes também passam a construir uma imagem de suas mestras como se fossem uma mãe para elas, como na narrativa a seguir:

Então, a gente atravessou aquele ano com uma certa dificuldade, mas mesmo assim a escola ficava próxima, perto de casa, e as lembranças que nós temos, que eu tenho dessa professora, não me lembro o nome dela, mas eu lembro que a gente chamava ela de Dona Lucinha. Foi muito útil pra gente naquele ano, né?! Ela alfabetizou a gente e a gente, assim, tinha o maior respeito por ela, porque era como se fosse uma segunda mãe para a gente, né?! Então... E ela sempre dizia pra que a gente se dedicasse, ela sempre cobrava as lições, principalmente as tabuadas. Que era para que a gente crescesse, para que a gente avançasse, para que a gente fosse para a 1ª série. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

A percepção do indivíduo em relação ao objeto produz a criação da imagem. Cada aluno/a cria uma imagem de seus/suas mestres/as a partir das experiências e dos sentidos e significados elaborados no decorrer dos processos formativos. Há uma forma própria e singular com que cada um experimenta vivências que levam a diferentes produções de sentidos. Na narrativa de Amália encontramos a imagem da professora primária carinhosa, dedicada, conselheira, que passa a ser percebida como “uma segunda mãe”. A imagem construída socialmente em torno da mulher/professora dócil, aliada à lógica capitalista que propiciou aos homens outras profissões com vantagens econômicas, foram elementos que contribuíram para que a profissão docente passasse a ser exercida, na sua maioria, por mulheres.

As mulheres eram vistas, ainda, como mais ‘dóceis’ que os homens. Por possuírem todas essas características e habilidades, as mulheres seriam as profissionais ideais para a construção dessa nova cultura escolar. Embora essas habilidades tenham sido silenciadas – em nome do discurso repetitivo e estereotipado das relações entre a mulher e a sua afinidade no trato com as crianças, entre a sua ‘vocação natural’ e a sua superioridade afetiva –, o capitalismo precisava do trabalho feminino por motivos ardilosamente negados. (CHAMON, 2005, p. 152).

Outro aspecto a considerar refere-se à imagem construída em torno da mulher e do magistério, que passavam a ser comparados com missão ou vocação. Além disso, essa imagem foi difundida, pois a partir dela a mulher passou a ser vista como uma mão de obra que atenderia aos interesses de expansão da escolarização. Com isso, os homens passaram a buscar outras atividades que possibilitassem maior remuneração.

A experiência vivida no processo educacional também apresenta percepções de sentidos a partir das relações estabelecidas entre as mestras e suas alunas. Essas experiências produziram marcas devido às relações de reciprocidade junto às famílias das docentes, como demonstra a narrativa de Iracema:

Na escola primária eu tive uma professora que ela foi importante, foi quando naquele momento da história de vida dos camponeses, todos nós íamos para escola, mas sem perspectiva de continuidade dos estudos. Foi quando eu me destaquei enquanto estudante, e essa professora leiga também. Uma experiência formativa que ela teve na minha vida não foi exatamente na formação, mas foi na relação com a minha família, quando ela sinalizava aos meus pais que eu tinha a possibilidade de fazer a transformação social familiar por meio do estudo, porque ela apontava para os meus pais a minha vontade de estudar, a minha capacidade interpretativa, é... de estar sempre à frente em relação aos demais estudantes. Então essa professora, professora de turma multisseriada, ela sempre me deu esse incentivo, não só o incentivo, mas também fez trajeto com meus pais para mostrar a eles, àqueles camponeses que viviam da roça – para muitas famílias era interessante, era muito mais interessante ter um filho na roça do que na escola porque produzia mais do que na escola estudando –, que eu não deveria parar de estudar, que eu demonstrava que eu tinha uma alta capacidade em relação aos demais estudantes daquele grupo. Então isso para mim foi muito importante, do meu pai acreditar na professora, de investir em mim, não só investir, mas de me dar as condições de tempo para eu... me permitir estudar, ou seja, me permitir, ele permitir que eu continuasse estudando. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

O papel de incentivadora da continuação dos estudos de Iracema, a sua implicação com o futuro da menina exercido pela professora foi fundamental para a vida/formação de Iracema, pois como demonstra o relato, a atitude e a iniciativa da mestra foram fundamentais para que a aluna não ficasse restrita apenas ao ensino primário (atual Fundamental I) e tivesse a oportunidade de prosseguir seus estudos e, como ela afirma, “me permitir estudar”.

Nessa narrativa se pode reconhecer, no âmbito da vida vivida, um elemento fundamental explicitado por Manen (2010, p. 79) como um dos principais componentes da essência pedagógica, que é o sentimento de interesse pelo destino dos estudantes. A essência da pedagogia é seu direcionamento para movimentos condicionados pelo afeto e pelo

interesse em agir de acordo com a potencialização do melhor em cada estudante. Para tanto, não são suficientes os conhecimentos teóricos, embora sejam necessários, se não estiverem a reboque dos atos pedagógicos. E é na dinâmica do acontecimento pedagógico que os atos e os momentos pedagógicos convocam professores a se conhecerem e se transformarem, sempre em direção a atender os processos de desenvolvimento dos seus estudantes. Iracema é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) e é professora na educação básica e no ensino superior. Manen (2010) afirma que nas experiências vivenciadas com os pais, em alguns casos, os filhos são influenciados pelas imagens construídas pelos pais e ressalta que

[...] as verdadeiras experiências da infância são sacrificadas pela imagem adulta de seu futuro. Esses tipos de cenas são bastante frequentes. Algumas crianças conseguem se adaptar às pressões dos pais e, finalmente, realizam os sonhos dos pais, outras são incapazes de atender a essas expectativas e podem gerar ódio pela atividade e pelo pai.³³ (MANEN, 2010, p. 88, tradução nossa).

As palavras de Manen (2010) nos trazem a ideia de que, em alguns momentos, os pais transferem suas expectativas para os filhos e acabam conduzindo-os, consciente ou inconscientemente, a seguir os seus passos. No caso de Iracema, seu pai desejava que fosse uma camponesa ajudando na produção, vivendo na roça. As escolhas profissionais dos filhos muitas vezes são marcadas pela dependência financeira dos pais e pelos laços afetivos. Na vivência de Iracema, a iniciativa da mestra foi fundamental para que ela construísse uma história de vida diferente da história de sua família e da maioria dos alunos que são filhos de camponeses, pois conseguiu mudar sua herança cultural de classe através do estudo.

Alguns pesquisadores, ao analisarem os fatores que interferem na escolha profissional dos jovens, consideram que as influências geradas no ambiente familiar, e também no processo formativo, a partir dos sentidos elaborados, podem tornar-se ou não possíveis tendências formativas e criar as bases para um vir-a-ser no futuro. Soares (2002) afirma que os pais projetam um futuro profissional para os filhos e desejam que estes acatem a imagem pensada por eles. Conforme Filomeno (1997), a profissão dos pais acaba influenciando a escolha profissional dos filhos, pois estes estabelecem conceitos e valores da profissão a partir das narrativas percebidas na família. Torres (2001) afirma que o professor não fica restrito

³³ “[...] las verdaderas experiencias de la infancia de la niña se sacrifican por la imagen que tiene el adulto de su futuro. Esse tipo de escenas es bastante frecuente. Alguns niños son capaces de adaptarse a las presiones paternas y al final cumplen los sueños de su padres, otros no son capaces de cumplir esas expectativas y pueden generar odio hacia la actividad y hacia el padre.”

apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, pois passa para o aluno uma ideia sobre os cursos e as profissões.

Contudo, também encontramos a construção das imagens de mestras que produziram marcas devido à sua postura profissional de valorização de cada passo no empenho das estudantes, na superação de dificuldades das mais diversas ordens (cognitivas, emocionais, sociais etc.), o que revela a valorização ontológica do sujeito da aprendizagem em detrimento da mera transmissão de conteúdos, e por produzirem sentidos no processo formativo das alunas. As narrativas de Cecília, Iracema, Amália e Aurélia explicitam as experiências formativas que contribuíram para a expansão de interesses pela busca de conhecimentos em áreas específicas, servindo de incentivo para suas escolhas profissionais.

[...] e uma outra professora, de Psicologia Educacional, também não consigo esquecer, nunca! O nome dela é Lívia, professora doce, calma, tranquila e que passava assim... uma certa tristeza no olhar, talvez uma frustração no olhar, é... eu não sei dizer por que, mas ela dava as aulas de Psicologia da Educação como se fosse uma psicóloga. Eu supunha que talvez essa questão com a Psicologia tivesse para ela como aquele lugar de desejo. Eu, lá dos meus 15 anos, conseguia ver isso. Ela também passava algumas atividades incríveis, teve uma especial relacionada com a questão do comportamento determinado da criança, tudo isso num livrinho que eu não me esqueço, de Psicologia Educacional de Nelson Piletti, um livrinho [...] que eu pedi a minha mãe para comprar, que eu era... eu comecei a me apaixonar pela Psicologia com essa professora, e ela me deu uma devolutiva por escrito com uma letra linda, nesse sentido de que esse... de que a Psicologia poderia ser um caminho para minha vida, que eu tinha uma inclinação muito grande, uma sensibilidade grande pra tá pensando nessas questões mais subjetivas da pessoa. E aquilo ficou marcado na minha cabeça, né, acho que trouxe para o consciente o que já tava pulsante no inconsciente. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

No curso de magistério eu tive uma professora de nome professora Clara Machado. Ela era uma professora de Literatura e Língua Portuguesa, mas que contribuiu muito pra minha formação. Quando ela veio trazer para sala de aula a materialidade concreta da prática social, não era uma literatura morta, ela trabalhava muito com a literatura a partir das lutas sociais, ela era ligada a comunidades eclesiais de base e falava muito das questões sociais e a literatura. Era muito abordando essa dinâmica populacional, esse processo de exclusão social, então talvez a professora Clara, professora de Literatura, ela me ajudou muito na escolha da minha profissão, de ser professora de Geografia... Essa professora também foi quem me apresentou Paulo Freire, então a minha primeira leitura crítica de realidade ela foi me dada nesse momento aí, a partir da obra de Freire. Foi a única oportunidade que eu tive no curso de Magistério para ter acesso a essa perspectiva. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

[...] Na 8ª série ainda, eu lembro de uma professora, professora Lourdinha, assim a gente a chamava, né?! Professora Lourdinha era professora de História, e eu me apaixonei pelas aulas dela, pelo incentivo que ela dava até

no processo de aprendizagem da gente. Ela trabalhou muito com a História do Brasil, principalmente período ditatorial, né, que foi de 1964 até 1985, mais ou menos. Ela trabalhou muito com a gente esse período e eu me apaixonei por História, então, assim, eu a partir dali desejei... E como sempre tirava notas boas em História, eu desejei fazer o curso de História na graduação. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

A professora que me marcou foi uma professora encontrada no Ensino Médio da escola pública, no Colégio Teixeira de Freitas, em Salvador, a professora de literatura. Eu tinha uma ideia já do que seguir profissionalmente, eu tinha muita vontade de fazer Odontologia, e nesse momento de conhecê-la eu mudei a minha perspectiva porque ela era uma professora apaixonante. Quando ela entrava na sala, primeiro pela maneira de se vestir, ela era muito elegante, é... a maneira dela se portar aos alunos com respeito, é... a paixão com que ela fazia. E eu sempre me questionava: 'Se eu for entrar numa sala de aula, eu vou querer ser como ela.' [...] uma das experiências em sala de aula que eu tenho boa lembrança é de um dos textos de Capitães de Areia, que ela passou um trabalho e você sabe que quando a gente gosta do professor a gente busca é... mergulhar para dar mais orgulho ainda àquele profissional... e nesse trabalho que ela passou, era um trabalho em equipe, eu fui uma das responsáveis pela montagem dessa peça e o livro Capitães de Areia passou a ser não só uma apresentação de sala de aula, como se tornou o motivo do encerramento do ano letivo naquela época, de tão boa que foi a apresentação. E, assim, nós éramos uma turma bem unida, um ajudava o outro, e as meninas que tinham dificuldades no processo do entendimento da literatura, porque tinham carências múltiplas, a escola pública vive essa realidade, eu me empenhava para que elas fossem tão boas quanto, para que recebessem os elogios, porque era muito bacana na hora do ato da correção de uma atividade ela elogiar, ela dizer que realmente a resposta tinha sido competente, tinha atingido os objetivos, e isso tudo fazia com que a gente realmente investisse naquele momento de aula. Então foi uma paixão particular que depois se transformou numa paixão coletiva na sala de aula. (AURÉLIA, Entrevista narrativa).

A autonomia, que é construída ao longo da vida, é potencializada na adolescência, visto que seu desenvolvimento reverbera em transformações na relação com a família e com a comunidade. Na infância, a autonomia começa a se formar a partir do espaço dado pelos pais para que seus filhos, ao tornarem-se adolescentes, sejam responsáveis, autores dos próprios atos. Nesse período, os jovens também começam a dar os primeiros passos em busca da escolha profissional.

As interações formativas que se deram no ensino médio foram fundamentais para que as docentes, ao rememorar suas trajetórias formativas no período em que eram adolescentes, percebessem a importância da ação docente de suas mestras como uma experiência que contribuiu para pensarem no caminho profissional a ser escolhido ao final da etapa formativa na educação básica. Cecília, em sua narrativa, demarca um elemento que a levou à escolha profissional pela Psicologia: uma atividade relativa à Psicologia Educacional da criança.

Segundo ela, a devolutiva da mestra, afirmando que ela tinha uma sensibilidade e inclinação para pensar nas questões subjetivas, foi um fator fundamental para que ela, após concluir o curso de Pedagogia, prestasse vestibular para Psicologia. Manen (2010, p. 166, tradução nossa), ao discorrer sobre o tato pedagógico, afirma que “às vezes, nós professores não percebemos como influenciemos nossos alunos, mesmo aqueles que menos imaginamos. A influência é tão sutil que, na rotina da vida cotidiana, não conseguimos percebê-la”.³⁴

Os aspectos da aprendizagem de Cecília, ressaltados pela mestra na correção de uma atividade, marcaram intensamente o processo formativo dela. Talvez a mestra não tenha percebido a dimensão que aquela devolutiva pudesse acarretar para a história de vida/formação de Cecília. Na vivência de Cecília, a atitude da mestra promoveu um estímulo para que continuasse os estudos na área da Psicologia. Todavia, esse é um aspecto a ser observado pelos/as docentes, pois, às vezes, um comentário pode promover um efeito oposto ao que aconteceu com Cecília.

Da mesma maneira, Iracema sinaliza que as atividades desenvolvidas no seu processo formativo produziram marcas na sua formação, pois abordavam as questões sociais e a literatura, além de a mestra ter promovido uma leitura crítica da realidade a partir da obra de Paulo Freire. Essas marcas foram tecendo os caminhos que a levaram a pensar na escolha profissional: ser professora de Geografia. Larrosa (2002, p. 24) sugere que para que ocorra a experiência é preciso que algo nos aconteça, e para isso é necessário: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião [...] dar-se tempo e espaço”. O sentido promovido no indivíduo por um acontecimento está relacionado à maneira como ele reage a um acontecimento ao longo da vida. No caso das docentes, a experiência vivenciada as tocou profundamente, o que promoveu um pensar em relação à escolha profissional.

Amália traz na memória a experiência formativa com a professora de História durante a 8ª série, que atualmente corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para ela, a experiência vivenciada com a mestra promoveu uma paixão pela História que a tocou de forma intensa e com isso, Amália estabeleceu como desejo a ser concretizado, cursar História na Graduação. Ao analisar a dimensão pedagógica do ensino, Manen (2004) afirma que é movido pelos sentidos moral, emocional e relacional e depende do ambiente que é estabelecido e do desejo do professor de promover um ambiente de crescimento e expectativas positivas para o estudante no decorrer de sua ação pedagógica.

³⁴ “[...] algunas veces, los profesores no nos damos cuenta de cómo influimos en nuestros alumnos, incluso en aquellos que menos imaginamos. La influencia es tan sutil que en la rutina de la vida diaria no llegamos a notarlo.”

A experiência vivenciada por Aurélia foi tão marcante no decorrer do seu processo formativo que ela desistiu de prestar vestibular para Odontologia e resolveu fazer Licenciatura em Letras. Segundo ela, a mestra, considerada “apaixonante” devido ao respeito que nutria em relação às alunas, também tinha sensibilidade em relação às mesmas, pois sempre incentivava a turma, valorizando os seus avanços no processo de construção do conhecimento. Manen (2010), em suas reflexões sobre a essência da pedagogia afirma que a sensibilidade pedagógica está relacionada à percepção do professor em relação às qualidades, às circunstâncias particulares de cada aluno, aos seus antecedentes e às suas histórias pessoais. Um dos fatores que levou a turma a se sentir motivada pelas aulas de Literatura, expresso por Aurélia, foi que numa turma que tinha alunas com “carências múltiplas”, a mestra sempre valorizava os aspectos positivos e o desenvolvimento intelectual de cada aluna. Ela também ressalta que a mestra desenvolveu um trabalho que produziu marcas na turma, pois além de ter sido um trabalho coletivo, foi tão elogiado que se tornou a apresentação do final do ano da escola. Com isso, a paixão que era apenas de Aurélia, tornou-se uma paixão coletiva.

Manen (2010) percebe que o professor é o principal expoente da compreensão educacional e ressalta que é fundamental que ele saiba avaliar as habilidades e possibilidades dos alunos. No entendimento de Manen (2010, p. 106, tradução nossa), “[...] a compreensão educacional baseia-se no entendimento de como a criança experimenta o currículo e em uma avaliação dos pontos fortes e fracos de seu aprendizado”.³⁵ Dessa forma, a sensibilidade das mestras ao sugerir atividades que promovessem o desenvolvimento cognitivo e a participação das alunas foi fundamental para que elas criassem uma imagem pautada no respeito, no reconhecimento enquanto profissionais competentes, e no desejo de tornarem-se também professoras.

Nas narrativas, Cecília e Aurélia também relatam a imagem de suas “mestras inesquecíveis” trazendo à tona sua admiração pela atuação docente, podendo ser percebida na afirmação de Cecília: “[...] e uma outra professora de Psicologia Educacional também não consigo esquecer, nunca! [...] professora doce, calma, tranquila.” A palavra nunca delimita a intensidade das marcas produzidas nas experiências formativas de Cecília com sua mestra. Essa narrativa de Cecília é expressa através da memória presentificação, que, de acordo com Ricoeur (2007), é um ato da consciência que traz de volta algo que está ausente. A narrativa de Cecília demonstra que a emoção vivenciada na experiência com a mestra foi um elemento fecundo para a produção da memória. Ela também menciona a tranquilidade da mestra em

³⁵ “[...] la comprensión educativa se basa en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades em el aprendizaje del niño.”

sala, o que demonstra que a postura da professora foi um dos elementos formadores da imagem de “mestra inesquecível”. Aurélia ressalta as marcas produzidas nas experiências formativas vivenciadas com a professora de Literatura e expressa ter nutrido um fascínio pela professora. A expressão “professora apaixonante” revela o carisma da professora: “[...] ela era uma professora apaixonante [...] quando ela entrava na sala, primeiro pela maneira de se vestir, ela era muito elegante, é... a maneira dela se portar aos alunos com respeito é... a paixão com que ela fazia... [...] Se eu for entrar numa sala de aula, eu vou querer ser como ela.” A última frase revela a potência da memória em relação à postura e a atuação docente como elemento formativo para a ação docente de Aurélia.

As narrativas das docentes abrem caminho para a reflexão em torno da experiência educativa a partir de uma experiência ética na relação com o outro, visto que “os(as) professores(as) sempre estão implicados com as possibilidades de transformação dos territórios existenciais dos(as) estudantes e dos demais atores(atrizes) que compõem os cenários dos estabelecimentos de ensino” (REIS, 2018, p. 319).

A educação percebida como um acontecimento ético, dialógico e que promova sentidos/transformação no outro desvincula-se do pensar a educação a partir de uma racionalidade técnica e instrumental para perceber a experiência educativa como um caminho que conduz ao encontro com o outro. Na experiência educativa, o professor está voltado numa “composição dos encontros” (REIS, 2018), pois tem uma relação direta com os alunos, que sempre estão aos seus cuidados num espaço/tempo permeado por experiências formativas.

No decorrer desta pesquisa, as docentes também exteriorizaram em suas narrativas experiências vivenciadas em diferentes espaços/tempos que as levaram a perceber o processo formativo como um entrave ao seu desenvolvimento profissional, como narra Amália,

[...] no Ensino Médio eu tive uma professora de História que matou os meus sonhos, não só os meus sonhos, mas pelo menos de quase metade da turma que queria fazer História. Essa professora nos acompanhou durante os três anos do Ensino Médio. Ela passava seminários, passava o conteúdo das provas. Então a gente fazia as provas, dava até para tirar uma pontuação razoável, mas a gente nunca conseguia atingir o máximo. E os seminários, ela passava para a gente e a gente se organizava em grupos, né, e fazíamos o seminário, e elaborávamos os cartazes com papel laminado, papel sanfonado, sabe?! Então a gente trabalhava, confeccionava, tirava xérox, colorida às vezes, para organizar o cartaz e tal, né?! Os cartazes, o seminário, mas mesmo valendo de 0 a 10, nenhum grupo conseguia tirar mais do que 3. E foram assim todos os anos, todos os três anos [...] ela chegava sisuda, né, com rosto com aparência sisuda, ela mal dava boa tarde a gente, e ela entrava, adentrava a sala, colocava o material dela e iniciava a chamada; e se algum aluno, mesmo estando na sala, não respondesse, ela dava falta; e se

respondesse baixo e ela não ouvisse, ela também dava falta. E, assim, ela não abria espaço para a gente discutir o conteúdo, ela normalmente... ela lia o conteúdo em sala, ela lia, eu me lembro disso, ela lia o conteúdo pra gente, a gente ficar em silêncio ouvindo e fazendo as anotações. E ela não interagiu com a gente. E teve um momento que ela fez uma mudança, que foi mesclar os grupos que já foi aí no 3º ano, ela juntou 3º ano A e 3º ano B. A sala ficou dividida, porque metade da turma ficava de um lado e metade da turma ficava no outro lado. E nisso ela passou um seminário que mesclou os grupos, fez a gente se misturar, ela, por chamada, através da chamada dos nomes, formou. Foi um fiasco. Se antes a gente já não conseguia obter notas boas, notas altas, né? Principalmente depois dessa mudança foi um fiasco, ela mesmo reconheceu e decidiu que deixaria os grupos, né? E aí ela não interferiu mais nesse aspecto não, mas não era uma professora de diálogo, era uma pessoa muito sisuda, muito fechada [...] Só transmitia os conteúdos e quando olhava pra gente, olhava por baixo dos óculos. Ela não olhava a gente assim... sabe?! Com a postura de frente, não, ela olhava por baixo dos óculos. E aí a gente ficava todo mundo aterrorizado, né? Porque a gente, quando ela fazia isso, a gente já imaginava: ‘Meu Deus, ela vai fazer alguma coisa, vai pedir alguma coisa e que talvez a gente não esteja preparado.’ Então foi assim, né, durante os três anos de Ensino Médio. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

A narrativa de Amália, carregada de expressividade, evidencia a importância da prática pautada no diálogo, na atenção e na interação, fundamentais nos processos formativos. Inspirada em Manen (2010), me autorizo a pensar na ideia de uma “pedagogia da atenção”, para a qual o olhar observador e comprometido do docente busca compreender os processos de humanização (cognitivos, sociais, éticos, estéticos) de cada estudante. Manen (2010), com a sensibilidade pedagógica que lhe constitui, nos ajuda a aprofundar a ideia de pedagogia da atenção quando afirma:

O que pode ser mais importante do que saber como a criança em particular vê as coisas e o que é necessário para ajudar os jovens a se cuidar completamente e com a decisão em um sentido moral, estético, social e vocacional? Nos perguntamos: qual é a natureza da compreensão e percepção pedagógicas e de que maneiras elas diferem das formas de compreensão psicológica, sociológica e outras? Para descobrir, devemos tomar como ponto de partida a solicitação da criança que, acima de tudo, a entendemos a partir da subjetividade de sua experiência. Fica imediatamente claro que o entendimento pedagógico não é uma habilidade simples para nós, uma vez que a estreiteza do entendimento pedagógico é complexa e contém elementos reflexivos e interativos.³⁶ (MANEN, 2010, p. 98, tradução nossa).

³⁶ “¿Que puede ser más importante que saber cómo ve las cosas el niño en particular y qué se necesita para ayudar a los jóvenes a valerse por sí mismos completamente y con decisión en un sentido moral, estético, social y vocacional? Así es que tenemos que preguntarnos: ¿Cuál es la naturaleza de la comprensión y de la percepción pedagógica, y en qué aspectos difieren de las psicológicas, sociológicas y otras formas de comprensión? Para averiguarlo debemos tomar como punto de partida la petición del niño de que, por encima de todo, le comprendamos desde la subjetividad de

Fenomenologicamente, podemos dizer que a estrutura aberta e cambiante da compreensão pedagógica inicia pela atenção! A atenção dispara o movimento da escuta atenta e de uma disposição comprometida com o diálogo. Não se trata, entretanto, de um diálogo modelado, regrado e ortopédico, para usar um termo da concepção disciplinadora de Michel Foucault. Trata-se de um diálogo comprometido com a alteridade. Nessa perspectiva:

A fala docente comprometida com a expansão da vitalidade dos estudantes valoriza o tocar como processo vital, compreendendo que temos e somos um corpo, não apenas cognição e mente. Assim como o caminhar se dá pelo toque dos pés com o chão, a fala pode se constituir em um toque sensível e atento aos outros, aos movimentos e encontros. Usualmente usamos o termo ‘ter tato’ com a conotação de cuidar das coisas que dizemos ou fazemos ao outro. Ter tato ao falar se refere a uma fala sensível, atenta, produtora de presenças que se dão no instante mesmo de sua enunciação, autorizando-se diante do discurso instrumentalizador e normatizador. Tato. Contato. Duas palavras que evocam sentidos da relação de proximidade que precisam ser melhor compreendidas como articuladoras do ato formativo. (SITJA; REIS, 2019, p. 94-95).

Na narrativa de Amália citada anteriormente há o relato de que quando concluiu a 8ª série, que atualmente corresponde ao 9º ano do ensino fundamental, estava apaixonada por História e certa de que seria o curso escolhido para a sua Graduação. Entretanto, ao chegar no Ensino Médio, teve uma mestra que promoveu o seu desinteresse, devido às posturas adotadas em relação à turma e aos conteúdos trabalhados. Esse desinteresse expresso por Amália nos leva a refletir sobre os impactos negativos promovidos por algumas posturas docentes. Em alguns momentos, os docentes não percebem que suas ações estão promovendo a falta de estímulo nos estudantes. Esse é um aspecto relevante a ser analisado fenomenologicamente, a partir das reflexões de Manen (2010, p. 164-165, tradução nossa):

Mas um professor que vive a experiência da criança de perto pode não estar ciente de que o aluno ainda está tentando entender as coisas ‘do outro lado da rua’. Muitos professores simplesmente esperam que os alunos passem para onde ele está. Estes são os professores que ficam na frente da classe explicando as coisas; a atitude deles é que cabe aos alunos ‘obter’ as explicações. Se eles não os pegarem, bem, azar! No entanto, os alunos podem ter dificuldades, falta de interesse ou simplesmente não saberem como passar para o lado do professor. O professor parece ter uma certa perspectiva, paixão, concepção do assunto e parece esperar que o aluno

su experiencia. quede claro inmediatamente que la comprensión pedagógica nos es una simple habilidad, ya que la estructura de la comprensión pedagógica es compleja, y contiene elementos reflexivos e interactivos”.

tenha a mesma experiência. Mas o que o professor esquece é que o aprendizado é sempre uma questão individual e pessoal.³⁷

Amália, em sua narrativa, nos leva a perceber que as atitudes de sua mestra demonstram a falta de sensibilidade em relação ao processo de construção do conhecimento de cada estudante. A afirmação “[...] eu tive uma professora de História que matou os meus sonhos, não só os meus sonhos, mas pelo menos de quase metade da turma que queria fazer História” nos chega carregando uma decepção por parte da entrevistada, tanto que, nesse momento da narrativa, Amália baixou o olhar, o que denotou decepção e tristeza por ter encontrado nos três anos do Ensino Médio uma professora que a apresentou a uma história totalmente factual, positivista, pautada nos ideais da educação tradicional. A fala de Amália me leva a pensar na falta de sensibilidade e tato pedagógico da mestra, pois os professores que possuem essas qualidades estão atentos aos estudantes e promovem a interação na turma, escutando-os e levando em consideração suas opiniões. Manen (2010) considera que a percepção do tato como uma forma de interação profícua entre as pessoas também é um aspecto relevante para a pedagogia. Para esse autor:

Ter tato, em um sentido geral, significa que respeitamos a dignidade e a subjetividade da outra pessoa e tentamos ser receptivos e sensíveis à vida intelectual e emocional de outras pessoas, jovens ou velhas. [...] O tato pedagógico é uma expressão da responsabilidade que assumimos em proteger, educar e ajudar as crianças a amadurecer.³⁸ (MANEN, 2010, p. 139, tradução nossa).

A falta de sensibilidade e tato pedagógico da mestra de Amália no ensino médio destruiu a concepção de História que tinha sido vivenciada e construída com a outra mestra, que lecionava História durante o ensino fundamental, como ressaltada na afirmação “[...] ela não abria espaço para a gente discutir o conteúdo, ela normalmente, ela lia o conteúdo em sala, ela lia, eu me lembro disso, ela lia o conteúdo pra gente, a gente ficava em silêncio

³⁷ “Pero un profesor que vive de cerca la experiencia del niño puede no ser consciente de que el estudiante está todavía ententando comprender las cosas ‘desde el otro lado de la calle’. Muchos profesores esperan simplemente que los estudiantes crucen hasta donde el se encuentra. Estos son los profesores que se sitúan frente a su clase explicando cosas; su actitud es la de que depende de los alumnos ‘captar’ las explicaciones. Si no las captan, pues mala suerte! Sin embargo, los estudiantes pueden tener dificultades, falta de interés, o sencillamente pueden non saber cómo cruzar al lado del professor. El profesor parece tener una cierta perspectiva, pasión, concepción de la materia, y parece esperar que el estudiante tenga idéntica experiencia. Pero lo que el profesor olvida es que el aprendizaje es siempre una cuestión individual y personal.”

³⁸ “Tener tacto, en un sentido general, significa que respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás, sean jóvenes o viejos. [...] El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar.”

ouvindo e fazendo as anotações e ela não interagiu com a gente”. Esse excerto da narrativa de Amália me leva a pensar sobre a ação da mestra pautada na negação da alteridade, pois não há o reconhecimento da singularidade e subjetividade dos estudantes, que eram silenciados e não tinham abertura para expressar-se. Manen (2010, p. 150, tradução nossa), ao refletir sobre a alteridade, afirma que “[...] para exercitar o tato, é preciso ser capaz de superar uma maneira de ver o mundo que parece natural para os seres humanos: a atitude de se considerar o centro de todas as coisas”.³⁹ Assim, a ação pedagógica também deve pautar-se na prática da alteridade, pois “[...] a experiência do outro é a quebra do silêncio do meu mundo, centrado no eu. A voz do outro causa a morte meu universo”⁴⁰ (MANEN, 2010, p. 152, tradução nossa). Outro aspecto a considerar na postura da mestra refere-se à atitude de superioridade dela em relação aos estudantes, percebida através da falta de interação e na transmissão de conteúdos, percebendo os estudantes como receptores de um conhecimento pronto e acabado, que deveriam ser silenciados e passivos no processo de construção do conhecimento. Nesse aspecto, Freire (1998) sugere que a cultura da alteridade deve ser um processo coletivo, pautado na aceitação e no respeito ao outro, no respeito à diferença, na escuta do outro, e afirma que, “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me [a] escutá-lo ou escutá-la” (FREIRE, 1998, p. 136).

Ao afirmar três vezes “ela lia o conteúdo”, Amália expressa uma espécie de indignação pela ação pedagógica da mestra, pautada na mera transmissão de conteúdos, através da leitura. Manen (2003) afirma que a ação pedagógica se expressa quando o adulto faz algo pedagogicamente correto pela(s) criança(s) e as ações propiciam o surgimento das situações pedagógicas. Além disso, conforme esse autor, a ação se efetiva de forma indireta, pois o educador cria situações, fortalece as relações humanas, estimula afetos. A postura da mestra de Amália é uma ação antipedagógica, pois, como narra a docente, a mestra não oportunizava a interação e a troca de saberes com os estudantes e adotava uma postura de detentora do conhecimento, não sendo sensível às singularidades dos estudantes. Freire (1987, p. 57) faz uma abordagem da relação entre professores e estudantes e ressalta as relações em que o professor assume o papel de narrador e os conteúdos são transmitidos aos estudantes como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. A falta de reflexão entre o conteúdo estudado e a realidade e

³⁹ “[...] para ejercer el tacto uno debe ser capaz de superar una forma de ver el mundo que parece natural en los seres humanos: la actitud de considerarse a sí mismo el centro de todas las cosas.”

⁴⁰ “[...] la experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el yo. La voz del otro descentra mi universo.”

uma ação antipedagógica pautada na narração foram fatores que contribuíram para a desmotivação de Amália e sua consequente aversão à História no decorrer do ensino médio.

Além disso, outra postura ressaltada por Amália foi a ausência de diálogo da mestra com a turma. Segundo a narradora, “[...] não era uma professora de diálogo, era uma pessoa muito sisuda, muito fechada”. A postura da mestra promoveu o afastamento da turma e, como demonstrado na narrativa de Amália, “[...] só transmitia os conteúdos e quando olhava pra a gente, olhava por baixo dos óculos”, foi outro fator que contribuiu para que ela e a turma passassem a perceber a disciplina como entediante e sem significados. Ao analisar a concepção bancária e antidialógica de educação, Freire (1987, p. 78-79) afirma que “[...] educação padece da doença da narração. O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível”.

Manen (2010, p. 63, tradução nossa) considera que “[...] os professores que têm sensibilidade pedagógica em relação às crianças pelas quais são responsáveis também tendem a ser sensíveis a seus antecedentes, histórias pessoais e qualidades e circunstâncias particulares”.⁴¹ Nas opacidades narrativas de Amália, a questão da sensibilidade docente merece ser lembrada, visto que a narradora ressalta que

Ela não olhava a gente, assim... sabe?! Com a postura de frente, não, ela olhava por baixo dos óculos. E aí a gente ficava todo mundo aterrorizado, né? Porque a gente, quando ela fazia isso, a gente já imaginava: ‘Meu Deus, ela vai fazer alguma coisa, vai pedir alguma coisa e que talvez a gente não esteja preparado.’ [...] E os seminários, ela passava para a gente e a gente se organizava em grupos, né, e fazíamos o seminário, e elaborávamos os cartazes com papel laminado, papel sanfonado, sabe?! Então a gente trabalhava, confeccionava, tirava xérox, colorida às vezes, para organizar o cartaz e tal, né?! Os cartazes, o seminário, mas mesmo valendo de 0 a 10, nenhum grupo conseguia tirar mais do que 3. E foram assim todos os anos, todos os três anos [...] (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

O distanciamento da mestra e a cobrança, talvez excessiva, para o nível dos alunos, sem reconhecer os conhecimentos prévios e o estágio de desenvolvimento cognitivo deles, são elementos que produziram marcas em Amália, tanto que ela faz referência a outra professora que ajudava a turma a superar as experiências frustrantes vivenciadas com a professora de História:

⁴¹ “[...] los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares.”

Eu me lembro de uma professora de Literatura Brasileira, né, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, professora Joana, que era uma ótima professora e ela trazia um equilíbrio para a turma, justamente em detrimento dessa professora de História nos prejudicar tanto [...] Mas essa professora, ela era muito dedicada. Então ela chegava, ela dava boa tarde, ela dava um sorriso, ela conversava com a gente. Antes de iniciar a aula, ela perguntava se a gente queria sair para tomar uma água, para ir ao banheiro e tal, e depois ela iniciava a aula, sempre de uma forma dinâmica, às vezes com poesias, às vezes com uma canção, com a letra de uma música... passava as provas, ela dava o conteúdo, marcava as provas ou então os trabalhos em dupla, em grupo. Dava tempo para a gente fazer pesquisa. Eu me lembro que naquela época a gente quase não tinha acesso aos livros didáticos, no Ensino Médio quase não tinha acesso aos livros didáticos. E aí eu me lembro que o colégio depois fez uma biblioteca, construiu uma biblioteca e a gente começou a ter acesso, mas eram poucos exemplares, então a gente tinha que se deslocar ao Centro Cultural da cidade, que era onde tinha uma biblioteca mais ampla, e lá a gente pesquisava, fazia as pesquisas e tal. Então, assim, desde o início ela ensinou que a gente tinha que usar referência, né, devidamente. Ela tinha, Márcia, essa preocupação com a gente o tempo todo, e foi assim durante os três anos do Ensino Médio, né?! Então, assim, a gente tem ótimas lembranças dessa professora. Eu principalmente, né?! Porque, assim, ela conhecia meu histórico de vida na época, de mãe solteira, uma filha pra criar, então, assim, muita dificuldade, e aí ela, no meu último ano de Ensino Médio, ela doou alguns livros, alguns exemplares de dicionário afins, gramática e outros materiais que ela disse que sabia que eu ia cursar uma universidade e que aquele material ia ser útil. Então eu acabei aceitando de bom grado, né?! (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

As narrativas de Amália me levam a refletir sobre a necessidade de pensar sobre a ética do cuidado na formação docente, visto que as ações docentes demandam um envolvimento com o outro, através de uma relação de cuidado. O professor, ao assumir uma postura ética, adota como elemento fundamental de sua ação pedagógica uma prática pautada no cuidado e, para isso, faz reflexões sobre o seu modo de ser. O professor que desenvolve uma prática na perspectiva do cuidado abre espaço para o diálogo, respeitando o tempo de ser de cada aluno. Ao analisar a ação pedagógica pautada no cuidado, Manen (2010, p. 54) ressalta que “[...] a ideia grega originária da pedagogia associou o sentido de dirigir no sentido de acompanhar, de modo que dê direção e cuidado à vida da criança”.⁴² Assim, a pedagogia do cuidado também consiste em uma relação de aproximação e sensibilidade do professor em relação às experiências e vivências dos estudantes. Amália expressa que “[...] ela conhecia meu histórico de vida na época, de mãe solteira, uma filha pra criar, então, assim, muita dificuldade”, o que expressa que o cuidado da mestra em relação a Amália produziu uma relação de confiança entre a estudante e a mestra, tanto que Amália relatou sua história de

⁴² “[...] la idea original grega de la pedagogia lleva asociado el significado de dirigir en el sentido de acompañar, de tal forma que proporcione dirección y cuidado a la vida del niño.”

vida para ela. Esse é um aspecto fundamental a ser pensado quando falamos na essência da pedagogia, pois, muitas vezes, o estudante apenas precisa de um professor que o acolha com sensibilidade e perceba suas necessidades educativas, e, também, em alguns momentos, necessitam de uma escuta sensível.

Nas duas últimas narrativas, Amália revelou experiências formativas com suas mestras que promoveram marcas no seu ser, produzindo efeitos com sentidos diferenciados. Na percepção de Amália, a professora de Literatura “trazia um equilíbrio para turma”, ou seja, sua ação docente e, conseqüentemente, a relação estabelecida com a turma, era oposta à ação da professora de História. Amália também evidencia que com essa professora os alunos conseguiam realizar as atividades propostas e desenvolviam uma compreensão dos conteúdos estudados, sentindo-se estimulados a buscar livros didáticos fora da escola.

Nas narrativas, Amália evidencia que a qualidade das relações estabelecidas no encontro das mestras com a turma foi um dos elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento. No processo de compreensão das narrativas, foi possível perceber que “a educação pode ser compreendida como possibilidades de se criar encontros, uma arte dos encontros. Já o currículo pode ser concebido como a potência responsável pelo crescimento dos encontros” (RANGEL, 2018b, p. 322). Nos relatos de Amália, a “arte dos encontros” é percebida através das narrativas relativas ao currículo e à metodologia desenvolvida no decorrer do processo formativo.

As experiências vivenciadas que produziram marcas na memória dos indivíduos são exteriorizadas através da narração. Ricoeur (1996, p. 28) sinaliza que

Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação.

As palavras de Ricoeur (1996) me levam a perceber que cada indivíduo tem suas próprias experiências, não podendo transferi-las a outros indivíduos. Cada indivíduo que vivencia uma experiência é tocado de acordo com a sua subjetividade. Dessa forma, ao narrarem, as docentes revelam os sentidos das experiências vivenciadas durante seus processos formativos e expressam os impactos produzidos em seu ser. Essas experiências propiciaram o surgimento de marcas que nem sempre foram consideradas bem-sucedidas,

porém continuam presente nas suas memórias e trouxeram reflexões para sua vida-formação, como narram Carolina e Aurélia.

[...] a gente tem a personalidade forte e consegue até fazer a leitura, era uma criança de 06/07 anos... Eu me lembro a cena, eu estou vendo a sala... [momento de silêncio por emoção], desculpa! [...] tava na sala, [em tom choroso], aí briguei com a colega... assim, a coleguinha tinha uma condição boa, rica né?! E eu estudava numa escola particular, e aí a professora... ninguém nunca me abraçou, eu nunca recebi nenhum abraço e eu via as outras meninas todas sendo abraçadas. Aquela japonesa, coitada, que ela nem sabe que eu odeio tanto ela [risos], mas é porque era aquele abraço, assim, porque era bonita, porque era linda... e eu, assim, com aquele cabelo enroladinho, né, morena, e aí eu olhava e sabia que era diferente, né, eu olhava e sabia que era diferente. [...] aí, um belo dia, estávamos sentadas, eu tô vendo até a fila aqui, a filinha do lado, e aí minha colega, assim, ela tava escrevendo, né, aí eu falei assim: 'Pró!' aí é... ela disse assim: 'Pró!'. Eu disse: 'Pró, ela tá me falando que eu sou... que ela é rica.' Nesse diálogo, falou assim: 'Eu sou rica, e você não é rica.' Aí eu falei assim: 'Oh, pró, ela tá dizendo, ela tá dizendo que ela é rica.' Aí ela... aí ela disse, aí a professora: 'Que ela é rica?!, ela é rica.' Aí eu disse: 'Sim, oh, pró, ela tá dizendo que ela é rica e eu não sou,' Aí a professora falou para mim [voz em tom agressivo]: 'Cale a boca que ela é rica!' Aí... eu guardei isso para mim, a cena é muito forte, quando eu revivo, aí me coloco naquele lugar, eu não sofri, mas cicatrizou, eu não sofri, mas cicatrizou. Eu vi aquilo ali, eu sou... 'Ela é rica, cale a boca!', nunca me abraçou, nunca que chegou perto de mim, e eu via os abraços, né, o aconchego com as outras crianças [...] eu não tenho nenhuma memória positiva dela de sala de aula, de... desses momentos assim, de inclusão, porque não existia isso, não existia isso. Mas eu sentia que eu era excluída, muito! E depois dessa fala, essa fala para mim foi muito gritante, aí dentro dessa linha de rejeição... Indiferente! Indiferente! De abraço?! A japonesa até hoje eu vejo a cena, aquela japonesinha com aquela... toda com aquele penteadozinho [sic] do Japão e todo mundo 'nhem nhem nhem', e beija e abraça, e eu olhava... assim, a criança olha, não sabe até no que tá pensando, mas olha assim... aquela coisa: 'Por que não me abraça também, só abraça os bonitinhos?! E as feinhas?!' [risos] [...] mas a menina também, eu acho que... a vida dela era uma condição melhor, né, meu pai sempre, como pobre, lutava e botava na escola particular, então não tinha... eu não via diferença, a diferença é quando toca na nossa ferida, né, quando toca... porque eu olhava assim e percebia as coisas, nunca... eu sou muito esperta, eu faço a leitura rápida, eu olhei assim... 'Por que ela não me abraça, ela nunca me abraça, nunca fez...?!' Eu não lembro de um toque, de um abraço em mim, não, eu não lembro, não teve. (CAROLINA, Entrevista narrativa).

A narrativa de Carolina é reveladora e nos leva a pensar sobre três marcas que emergem a partir da experiência narrada: a invisibilidade, o preconceito e a exclusão. A primeira marca, a invisibilidade, produziu cicatrizes tão profundas que, no decorrer da entrevista, Carolina abordou várias vezes a indiferença da mestra em relação a ela ao afirmar: "[...] eu estudava numa escola particular, e aí a professora... ninguém nunca me abraçou, eu

nunca recebi nenhum abraço e eu via as outras meninas todas sendo abraçadas”. Além da invisibilidade, Carolina deixa transparecer outras atitudes de sua mestra, como o preconceito.

Ao narrar sua experiência com a “mestra inesquecível”, Carolina afirma que a beleza física era um dos fatores que levavam à aceitação e à atenção da mestra em relação às alunas: “[...] mas é porque era aquele abraço assim, porque era bonita, porque era linda... e eu, assim, com aquele cabelo enroladinho, né, morena”. A atitude da mestra produziu alguns questionamentos em Carolina: “[...] por que não me abraça também, só abraça os bonitinhos?! E as feinhas?!” O fato de perceber-se como “feinha”, demonstra um dos efeitos do preconceito, que muitas vezes pode levar a pessoa tocada à negação de sua cor.

Por fim, a terceira marca narrada por Carolina foi a da exclusão. Filha de um trabalhador que batalhava para mantê-la na escola particular, ao discutir com a colega ela simplesmente foi silenciada pela mestra, pois a colega era rica, como expressa Carolina: “cale a boca que ela é rica”. Para uma criança de sete anos, a cena é muito forte e impactante, ela teria que silenciar e simplesmente aceitar a ofensa da colega porque seu pai não tinha o mesmo poder aquisitivo do pai da colega. Carolina, ao rememorar esta atitude de sua mestra, começou a entrevista chorando e, em vários momentos durante a entrevista, retomou a frase pronunciada pela mestra. Neste sentido, Manen (2010) pontua que a reflexão e a atuação por parte dos professores, mas também das crianças, são elementos que compõem a vida pedagógica e, nesse processo, “as crianças interpretam continuamente suas próprias vidas e fazem sua própria interpretação do que significa crescer neste mundo” (MANEN, 2010, p. 74, tradução nossa).⁴³

Aurélia também expressou uma marca que, como ela afirma, produziu efeitos negativos na sua trajetória de vida-formação:

Negativamente, eu tive uma professora de Inglês também na mesma escola que não nos ensinava, fazia só um processo de tradução de música. E ela tinha... ela verbalizava que os alunos que não tinham afinidade com o Inglês eram alunos burros, e aí eu internalizei isso a ponto de até hoje o Inglês ser um entrave na minha vida, né, eu tenho grande dificuldade com a Língua Estrangeira, em especial o Inglês. O Espanhol eu aprendi sem dificuldade e tal, mas o Inglês é realmente um grande problema na minha vida e eu sei que eu devo isso àquele ponto lá atrás, porque a professora não era acolhedora, ela era seletiva na sala de aula, os alunos que sabiam eram os alunos importantes para ela, e os que não sabiam ela não buscava meio nenhum de mediar, de ajudar. Então, como a minha condição financeira, a condição dos meus pais, não permitia que eu tomasse um curso, né?, de Língua

⁴³ “[...] los niños quienes continuamente interpretan sus propias vidas y hacen su propia interpretación de lo que significa crecer en este mundo.”

Estrangeira externo, o que é que aconteceu? Ficou com aquele pesar. Hoje eu tenho a condição, mas não tenho vontade porque é algo que eu coloquei na minha cabeça que eu não consigo aprender. E um professor, da mesma forma que salva, ele condena uma pessoa ao fracasso. Eu não fui ao fracasso, mas eu tenho meus entraves com algo que eu poderia estar deslanchando aí, que era o Inglês. Eu poderia estar agregando aí mais uma informação ao meu conhecimento e eu devo isso a uma professora. (AURÉLIA, Entrevista narrativa).

A narrativa de Aurélia nos traz uma frase que expressa a intensidade e os efeitos que uma atitude docente pode promover nos estudantes. Ao afirmar que “um professor, da mesma forma que salva, ele condena uma pessoa ao fracasso”, ela denota a importância de o professor refletir e restituir a sua ação pedagógica. Conforme Imbernón (2006, p. 40):

[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

No caso de Aurélia, a falta de mediação docente, aliada ao ato de rotular os estudantes que tinham dificuldade como sendo “burros” e a preferência pelos que tinham facilidade com a disciplina, promoveram uma marca cognitiva que foi internalizada pela narradora, pois mesmo sendo uma profissional bem-sucedida na sua área, ela ainda apresenta entraves em relação à aprendizagem da Língua Inglesa.

Ao longo desta pesquisa, Cecília e Iracema fizeram questão de exteriorizar marcas elaboradas no decorrer de seus processos formativos no ensino superior e, também, na pós-graduação, pois, segundo essas narradoras, as marcas vivenciadas com as mestras produziram novos significados para seus processos formativos:

No penúltimo semestre eu encontrei uma segunda professora, professora Analice, excelente professora, ela foi minha professora de Geografia da Indústria, e nós começamos lendo Eric Hobsbawm e Marx, foi algo assim fabuloso, foi quando eu consegui ter acesso também aos clássicos, foi o momento que eu consegui ler os clássicos para entender a realidade concreta. Porque tem coisas que são clássicas, que foi escrita em um período, mas que dá conta da realidade do momento, ou seja, são teorias que explicam a realidade, até porque essa realidade permanece sendo a mesma sob a égide do modo de produção capitalista. Então Analice foi muito importante na minha formação para fazer essa análise do movimento campo-cidade, como é que as cidades foram erguidas no processo de industrialização. (IRACEMA, entrevista narrativa).

Na UNEB eu vou destacar uma professora que eu acho que tem tudo a ver com a minha história, que era professora de Literatura Infantil. Eu tive o

prazer, o privilégio imenso de estar com essa professora não apenas na disciplina, mas como monitora dela em um projeto, um projeto chamado Pró leitura. Era um projeto de incentivo à leitura e que trabalhava diretamente nas escolas da Rede Municipal de Salvador. Eu aprendi um monte com esse projeto e com essa professora, principalmente sobre a importância do ler e do escrever, e de como nós precisamos desejar ler, desejar escrever para estar nesse mundo, para conhecer o mundo e para nos colocar nesse mundo. [...] teve um evento específico, que foi o Congresso de Leitura do Brasil na Universidade... na UNICAMP, lá em Campinas, e ela nos levou, eu e a outra monitora. Éramos quatro monitoras, ela meio que né... não sei, dentre as quatro ela optou por mim e por uma colega, e nós fomos representar a UNEB nesse evento. E na hora de falar, nesse evento, ela não tinha combinado muito bem isso com a gente não, né... na hora de apresentar o projeto que a gente desenvolvia aqui, ela literalmente nos empoderou pra apresentar o projeto, e na hora não sabia [risos] se saía correndo, se olhava... foi muito engraçado, gente! Eu só sei que eu comecei a falar do projeto e ela sentada do lado; do lado estava, do lado ficou, e nós, na verdade, apresentamos o que nós desenvolvíamos junto às escolas nesse projeto Pró Leitura, que era um convênio com uma Universidade Francesa. E desenvolvíamos materiais, além de trabalhar com contação de história, nós desenvolvíamos alguns recursos materiais e o projeto que nós levamos pra lá foi um texto de elaboração da professora Ana Maria chamado ‘O Pulo do Gato’, muito interessante, muito interessante! Teve uma repercussão muito bacana e no final dessa apresentação oral, né, eu acho que me tremi toda, foi a primeira vez que eu falei em público, mas eu era uma pirralha de 19 anos falando para um monte de gente de extrema experiência, enfim. Ela respondeu às perguntas que surgiram, nós também participamos, depois quando acabou nos abraçamos e aquilo foi uma injeção de... ‘eu acredito em você’, sabe?! Alguma coisa assim... alguém que não fala, mas revela através das atitudes que acreditava no nosso potencial, acreditava na nossa forma de trabalhar, de ver educação, foi realmente um... um incentivo fantástico aquela postura dela, aquela atitude dela. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

As narrativas de Iracema e Cecília produzem reflexões sobre a necessidade de perceber que, além das práticas profissionais, as aprendizagens docentes são construídas a partir de diferentes contextos e experiências teóricas. Iracema expressa que sua mestra na graduação trouxe novos conceitos e novas abordagens que contribuíram para que ela pudesse entender “a realidade concreta”, passando a compreender “os movimentos sociais” como meio de promoção da justiça econômica, social e política. A abordagem de uma Geografia crítica também promoveu uma identificação de Iracema com a disciplina, pois ela passou a entender e analisar o movimento campo-cidade a partir do processo de industrialização.

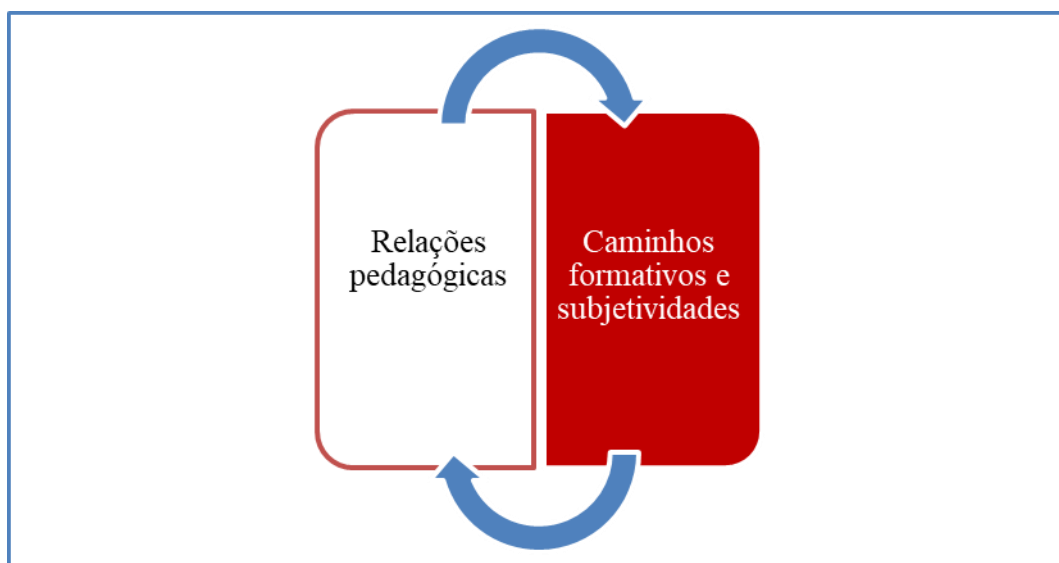
Cecília traz em sua narrativa a marca do empoderamento como meio de desenvolver o protagonismo e sua importância no desenvolvimento da criatividade entre os estudantes. A mestra tinha consciência que Cecília e a colega estavam preparadas para apresentar o projeto e a atitude de acreditar no potencial das estudantes foi “um incentivo fantástico” para que elas

pudessem sentir-se valorizadas e estimuladas e perceberem-se como sujeitos do processo formativo.

5.2 CAMINHOS FORMATIVOS E SUBJETIVIDADES

Esta segunda categoria de análise, “Caminhos formativos e subjetividades”, que é identificada, a partir da Hermenêutica proposta por Max van Manen, como as relações pedagógicas, reúne as memórias elaboradas pelas docentes relativas às experiências vivenciadas nos seus percursos formativos como meio de perceber a memória das experiências vivenciadas enquanto elemento formativo. Na Figura 6 está expressa a relação entre esta categoria de análise e as relações pedagógicas.

Figura 6 – Categoria de análise 2



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

O ato de caminhar leva o pedestre⁴⁴ a uma apropriação do espaço, pois nas diferentes espacialidades ele vai construindo novas vivências e produzindo significados para as experiências vivenciadas. Certeau (1994) afirma que o ato de caminhar apresenta uma tríplice função enunciativa: de apropriação, de realização e de relação.⁴⁵ Nessa categoria, as docentes

⁴⁴ O termo caminhante ou pedestre é utilizado por Certeau (1994) para nomear os praticantes do espaço das cidades. “A partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhanes, pedestres [...]” (CERTEAU, 1994, p. 171).

⁴⁵ Para Certeau (2007, p. 177), o ato de caminhar no sistema urbano é como a enunciação está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem como efeito uma tríplice função enunciativa: é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor

rememoram os caminhos percorridos no decorrer de seus processos formativos e expressam as relações entre as relações pedagógicas e suas subjetividades.

Nos caminhos formativos, as docentes vivenciaram diferentes espacialidades e, a partir de sua subjetividade e das relações estabelecidas com suas mestras, as marcas das experiências vivenciadas voltaram à tona através das memórias narradas. No excerto de suas narrativas encontramos o seguinte:

Minha iniciação na escola começou no jardim, mas depois eu passei para a alfabetização, mas na alfabetização eu não fui alfabetizada adequadamente. A professora não era uma professora ruim, a professora eu conheço até hoje, mas eu não lembro de um momento dessa interação com ela, assim, enquanto professora de alfabetização, mas ela é uma pessoa super calma, acho que ela só não tinha preparo para alfabetizar. Porque eu e outros alunos da mesma turma não conseguimos nos alfabetizar, então, ao passar para a 1ª série, eu não sabia ler, mas a professora também era uma ótima professora, também enquanto tratamento com o aluno, né, era muito educada, professora Verbena. Na alfabetização era Bete e na 1ª série, professora Verbena, mas ambas muito boas professoras enquanto relacionamento com os alunos. [...] Eu só fui aprender a ler na 2ª série, que aí eu consegui ler, mas não lembro se a pró era a mesma, se era a professora [...], aí eu conseguia ler a partir das revistas em quadrinhos, que eu me descobri lendo. Pronto! (EMÍLIA, Entrevista narrativa).

As minhas memórias elas iniciam no período da alfabetização, quando eu tinha entre seis e sete anos, no meio rural de Conceição do Coité, de onde é a origem da minha família. E juntamente comigo também teve mais três irmãos que se alfabetizaram no mesmo período, e a professora que lecionava naquela época era uma professora leiga, era uma professora que ela tinha um nível de instrução, mas ela não tinha uma formação, né, para professora. Isso foi em 1982, mais ou menos. E aí eu lembro que nós passamos, né, por um processo muito difícil nesse período dessa alfabetização, os recursos eram poucos, né?! Para que a gente estudasse, eu me lembro que nosso primeiro caderno foi confeccionado pela nossa mãe, e tinha... era... ela utilizou folhas de cadernos que um primo nosso compunha músicas, e aí nas sobras dessas páginas ela aproveitou e costurou com um cordão, né, e confeccionou nossos cadernos. Infelizmente o recurso era pouco, ela comprou a tabuada para gente, né, a cartilha do ABC, lápis e borracha, esse era o nosso material. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

Marcas da ação docente e da formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental expressas nas narrativas de Emília e de Amália são fundantes para o processo de aprendizagem da criança, pois a ação docente nessa fase pressupõe que os professores tenham um conhecimento sobre como se processa o desenvolvimento da criança, como o

se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato da palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, 'contratos' pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a locução verbal coloca o outro em face do locutor).

conhecimento é construído por ela, além de promover ações que contribuam para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ao narrar sua experiência, Emília afirma que não foi “alfabetizada adequadamente” e ressalta que outros alunos de sua turma também concluíram o ano, mas não foram alfabetizados. Manen (2010) ressalta que a influência pedagógica requer um esforço prático, pois cada situação pedagógica com as crianças requer um esforço do professor e cada ação docente pode ter uma resposta pedagógica, visto que “[...] a ação pedagógica constantemente nos leva a refletir sobre se fizemos as coisas adequada e corretamente ou da melhor maneira possível”⁴⁶ (MANEN, 2010, p. 31, tradução nossa). Dessa forma, Manen (2010) pontua que a influência pedagógica é autorreflexiva, e na experiência narrada por Emília é latente a percepção de que a falta de uma reflexão sobre a ação contribuiu para que a mestra não adotasse novas ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois vários estudantes não conseguiram desenvolver as competências necessárias para a série.

Amália narra que teve um percurso formativo marcado, desde o início, por dificuldades financeiras, numa escola da zona rural, com uma professora leiga, numa classe multisseriada, e só passou a frequentar a escola com quase sete anos. Entretanto, apesar de todas as dificuldades, conseguiu desenvolver as competências necessárias para a leitura na Alfabetização (atualmente corresponde ao grupo 5). Manen (2010, p. 34, tradução nossa), ao refletir sobre o propósito pedagógico, afirma que “[...] não há dúvidas de que certas experiências podem fornecer influências poderosas na educação, no crescimento pessoal ou na maturidade de uma pessoa”.⁴⁷ Apesar de não ter formação para a docência, a mestra tinha “vontade e compromisso”, que foram fundamentais para que ela pudesse superar a falta de formação com um investimento autodidata.

Outro aspecto a considerar refere-se à formação docente e ao contexto da época, pois, ao concluir o magistério, os/as estudantes eram considerados aptos para a docência. Essa formação, reduzida a uma habilitação, contribuiu para a precariedade do ensino primário. Aliado a isso, naquele período, havia muitas professoras leigas que, por saberem ler e escrever, eram aceitas para exercer a docência. As narrativas trazem à tona a necessidade de se pensar a formação docente como um processo, não estando restrita à formação inicial, e que estimule no professor a reflexão sobre a ação através da socialização de experiências como meio de articular novas ações. Contudo, ressalto que a formação também está

⁴⁶ “[...] la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente o de la mejor forma posible.”

⁴⁷ “[...] existe ninguna duda respecto a que ciertas experiencias pueden proporcionar influencias poderosas sobre la educación, el crecimiento personal o la madurez de una persona.”

relacionada à experiência do docente que tem uma abertura para sua transformação pelo conhecimento. Como pontua Nóvoa (2004, p. 16),

O formador forma-se a si próprio, através de seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da compreensão crítica (eco-formação).

A formação pautada na experiência docente não deve vincular-se à mera reprodução de técnicas, pois é fundamental que passe a desenvolver conhecimentos que estimulem reflexões sobre o compromisso social do professor, promovendo a compreensão do seu papel na sociedade. Ao rememorar as diferentes espacialidades percorridas no decorrer do ensino médio, Iracema percebe as dimensões de tempo e a formação como meio de estabelecer relações com a realidade e a prática social:

Algo que me marcou muito foi quando nós fizemos uma análise de uma música de Sá e Guarabyra que tratava sobre, é... Foram duas músicas que me marcaram, no 1º ano essa de Sá e Guarabyra, quando nós analisamos uma obra, não me lembro hoje, nesse momento, qual foi a obra, a música, mas a música foi um ponto de referência para entrarmos na obra e na análise sobre o Lago de Sobradinho e os impactos sociais dele, dos atingidos por barragens, falar do que seria a lógica desenvolvimentista e o progresso para o Sertão, que era a construção da Barragem de Sobradinho, a energia elétrica, a ampliação de toda uma capacidade. Mas, por outro lado, o que foi o sofrimento daquelas famílias atingidas pela Barragem de Sobradinho, falar daquelas quatro cidades, Remanso, Sento Sé, Pilão Arcado e Casa Nova, falar das contradições oriundas disso, das questões agrárias provenientes disso. Então, para mim foi muito importante, questões rurais, as diferenças camponesas... A segunda atividade foi no 2º ano, com análise das questões urbanas e culturais a partir da obra 'Faroeste Caboclo', a música 'Faroeste Caboclo', de Renato Russo. Pra mim foi um choque cultural aquilo ali, identitário... um monte de questões que vieram à tona a partir daquela análise social. E me lembrei muito disso para pensar também um romance que eu li nesse período, que foi as questões camponesas no Sul do Brasil, a partir do romance 'Ana Terra'. Então, assim, eu tive acesso à obra de Jorge Amado com essa professora, então, assim, foi muito importante para minha formação e na escolha da minha profissão, de ser professora de Geografia. Porque eu via aqui na literatura, se ficava muito na obra, e eu queria fazer um movimento para a realidade, para a materialidade concreta da prática social, para entender as contradições sociais oriundas do mesmo... de uma única questão, que é o modo de produção capitalista. Então essa professora do Ensino Médio foi importante para mim, para minha escolha ao entrar na Universidade. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

A narrativa de Iracema traz a marca da identidade como um elemento fundante para a escolha do curso a seguir na Graduação, que emergiu a partir do desenvolvimento de atividades que promoviam uma análise da realidade social, e ao estudar as questões campesinas, o que despertou na narradora a motivação para aprofundar os conhecimentos relativos à temática e optar por cursar Geografia. Freire (1987, p. 92) afirma que “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, coisas sensíveis, objetos, mas também instituições, ideias, concepções”. A ação docente de estimular a participação crítica e ativa dos estudantes ressignificou o olhar de Iracema sobre a realidade da vida social, o que produziu uma reflexão crítica de sua vida, mudando a sua forma de estar e ser no mundo. Fornari (2009, p. 158) afirma que

Ser, na inteireza, expressa a condição ontológica de abertura, das possibilidades de sentidos existenciais para o estar-lançado-no-mundo. Um mundo que não é nem anterior nem posterior ao Dasein, mas cria-se – é – na busca de sentidos para a existência, a partir dos fenômenos que se dão a ver.

Os fenômenos vivenciados no decorrer dos processos formativos promovem experiências existenciais nos estudantes, o que demonstra que a articulação entre os conteúdos e a realidade prática são ações fecundas para que eles passem a produzir significados em relação aos conhecimentos adquiridos.

Nas experiências de aprendizagem no Ensino Médio, a ação docente promoveu em Amália e Aurélia sentimentos aversivos, de incapacidade e estranhamento em relação aos objetivos propostos:

Não tinha intenção de cursar Letras, minha vontade era de cursar História, mas uma vez que eu tive meu sonho... né, assim, mataram meu sonho, a professora de História matou meu sonho. Eu me lembro que naquele... logo que eu terminei o Ensino Médio, eu concorri para a UNEB Campus XIV e eu concorri para Letras, eram... antes eram 45 vagas, naquele ano reduziram para 30 vagas, e tinha História, que era um curso novo, né?! E tinha 50 vagas e com os mesmos critérios para História quanto para Letras Vernáculas. E aí, o que é que acontece, mas eu tava tão decepcionada com os três anos de Ensino Médio que eu tive com relação à História que eu não quis fazer História, fui e fiz Letras. E na classificação geral eu fiquei na 49ª posição, e aí, se eu tivesse feito para História, eu teria entrado para o curso de História, mas como eu fiz para Letras eu não tive chance. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

Nós fazíamos o curso profissional que era secretariado, né, então a maioria na sala eram mulheres, na sua grande maioria. E tinha pessoas realmente

com dificuldades dessa formação, desde o início na escola pública, e eu tinha uma vivência diferente porque tinha estudado nas Mercês, em Salvador, então eu tive uma formação diferenciada, mas assim, é... tinha uma disciplina que eu lembro, que era Contabilidade, que a gente tinha muita dificuldade e o professor é... abria a boca para dizer que a nossa turma era incompetente, que não dava conta do processo de Contabilidade. E a professora, ela ia com unhas e dentes e dizia que não, que nós éramos competentes sim, que o que precisava era uma mediação mais pontual sobre o conhecimento para que a gente pudesse realmente atingir a excelência naquela aprendizagem. (AURÉLIA, Entrevista narrativa).

A marca da aversão expressa por Amália demonstra que experiências de aprendizagem consideradas antidialógicas podem promover efeitos aversivos em relação ao componente curricular. No caso de Amália, a aversão às ações pedagógicas da mestra está relacionada com a aversão à disciplina e a sua mudança de curso a seguir na Graduação. Conforme Max van Manen (1997), o educador deve analisar, entender e interpretar para atuar em relação ao aluno, pois na situação pedagógica cabe ao educador desenvolver uma ação pedagógica. A falta de uma reflexão sobre a ação e de articulação entre a teoria e a prática promoveram o estranhamento de Amália também em relação à mestra, como expresso na afirmação “a professora de História matou meu sonho”. Freire (1996) também ressalta a necessidade de uma reflexão docente sobre a ação e acrescenta que é necessária uma ação pedagógica ética, que promova o protagonismo do estudante, tornando-se um sujeito de suas ações:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996, p. 64).

O professor e os estudantes estão em constantes transformações cognitivas, axiológicas e epistemológicas. Nesse processo, as relações dialógicas pautadas no respeito e na valorização dos estudantes promovem a sua liberdade e criatividade. Contudo, é fundamental uma percepção do professor de que a ação e a reflexão precisam estar alinhadas para promover o ressignificar de suas ações. Ressignificar a partir da adoção de uma visão ética e crítica do professor, produzindo sentidos para as suas interações cotidianas.

Aurélia traz uma experiência singular, pois a mestra trouxe para a turma a marca da potencialidade a partir de sua compreensão educativa em relação ao desenvolvimento cognitivo da turma, o que me leva a refletir sobre o professor como um sujeito fundamental

para o reconhecimento e a compreensão das potencialidades dos estudantes. No entendimento de Max van Manen (2010, p. 101, tradução nossa),

A compreensão educacional é baseada na compreensão de como a criança vivencia o currículo e na avaliação dos pontos fortes e fracos de seu aprendizado. O pedagogo deve saber avaliar as capacidades da criança em um determinado momento, bem como suas possibilidades.⁴⁸

A compreensão que o professor desenvolve em relação aos níveis de aprendizagem dos estudantes é um dos pilares para o seu trabalho, pois a partir do momento em que tem essa percepção ele pode desenvolver estratégias de ensino alinhadas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A percepção do estudante no ato de aprender está implicada com o compromisso e a responsabilidade do professor no ato de ensinar.

As vivências formativas de Aurélia com um professor que rotulava a turma como “incompetente” foram superadas devido à atitude da mestra de mostrar aos estudantes que não tinham deficiência cognitiva e nem falta de competência, e que o problema estava relacionado à falta de mediação docente. Dessa forma, se o professor tivesse desenvolvido uma compreensão educativa ampliada sobre as fragilidades da turma, poderia ter exercido uma mediação mais eficaz e comprometida com a promoção da aprendizagem dos estudantes. Percebo que a mediação, enquanto ação intencional entre o professor e os estudantes, também é uma questão de tato, pois “[...] uma ação com tato é solícita, consciente, atenciosa”⁴⁹ (MANEN, 2010, p. 139, tradução nossa).

Nos caminhos formativos de Cecília, ficou evidente a formação de imagens construídas em relação às ações pedagógicas de sua mestra durante o Ensino Médio:

Eu vou fazer um pulo agora para o Ensino Médio... Então eu fui fazer magistério num outro colégio estadual, chamado Divino Mestre. Esse colégio era um colégio que tinha convênio com o Cruz de Malta, então era um colégio público, mas que tinha um perfil de escola particular, bem bacana, era bem organizado, não faltava professores... E nessa época eu tive a grata felicidade de conhecer alguns professores maravilhosos, uma de prática de ensino, Ana Lícia não esqueço dela, inclusive porque quando eu penso nela, quando eu lembro dela, eu lembro de um desenho que eu era muito apaixonada na minha infância, que era Caverna do Dragão. A Caverna do Dragão tinha um personagem que era o Mestre dos Magos, era pequenininho assim, todo gordinho e sempre aparecia nas horas... naquelas

⁴⁸ “La comprensión educativa si bas en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño. El pedagogo tiene que saber cómo valorar las capacidades del niño en determinado momento, así como sus posibilidades.”

⁴⁹ “[...] una acción con tacto es solícita, consciente, reflexiva.”

horas, né, pra colocar os meninos na enrascada, danado, e também para dar luzes, ou seja, ele era um mestre mesmo. Ele mostrava caminhos, dava pistas, mas era... os meninos que tinham que se virar, né, e essa professora Ana Lícia, ela, pra mim... eu olhava para ela e via o Mestre dos Magos, era meio baixinha, meio gordinha, usava o ‘oclinhos’ também [risos], eu conseguia fazer essa associação que eu acredito que ela nunca imaginou na vida, ela era muito carinhosa, e ela sempre foi muito sensível em relação ao processo educativo. E eu acredito que eu absorvi muito isso dela, né, esse olhar da criança na integralidade. Eu aprendi com ela o cuidado com o afetivo, a importância do estabelecimento de vínculos entre estudante e o educador. Como ela conseguia, na prática dela... nos ensinar esses princípios fundantes da Educação, né, ela foi essa referência. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

A memória, conforme Sokolowski (2014, p. 77), é compreendida como uma “atividade de reviver”, pois ao rememorem uma experiência vivenciada em um espaço/tempo determinados, as pessoas revivem esta experiência. Cecília narra sua experiência no ensino médio, ao mesmo tempo em que compara a professora, sempre “sensível em relação ao processo educativo” e que, através de suas ações, demonstrava a importância de estabelecer vínculos entre “o estudante e o educador”, ao Mestre dos Magos, personagem do desenho “Caverna do Dragão”, pois, segundo ela, o Mestre “mostrava caminhos, dava pistas”. Sokolowski (2014) afirma que a imagem não traz em si apenas a semelhança com o que foi pintado, pois a imagem constitui-se a partir da presentificação daquilo que foi pintado. Os estudantes têm o hábito de criar imagens em relação às/aos professoras/es e, muitas vezes, associam a imagem e o perfil deles a algum personagem. No caso de Cecília, a percepção subjetiva que levou à associação com o Mestre dos Magos foram aspectos físicos como a estatura e o fato de a professora, através da prática, ter demonstrado a necessidade do “cuidado com o afetivo” e os princípios da Educação, levando-a à percepção da mestra como aquela que mostrou os caminhos para que ela pudesse atuar no magistério.

Outro aspecto ressaltado por Cecília foi o “cuidado com o afetivo”, o que me leva a refletir sobre a necessidade de os professores adotarem uma “ética do cuidado” implicada a partir da criação de um ambiente pautado no respeito e na atenção em relação aos estudantes. Conforme Manen (1991, p. 184), “o cuidado (*caring*) entre adultos e jovens é um dos fundamentos mais importantes da pedagogia, tomada em seu sentido amplo”. Dessa forma, o cuidado e a sensibilidade da mestra em relação ao processo educativo foram aspectos fundantes para que se tornasse uma “referência” nas memórias formativas de Cecília.

Após concluir o ensino médio, as docentes passaram a circular por outros espaços que as levaram à docência. Nas suas memórias, os caminhos formativos percorridos durante a

graduação oportunizaram a vivência de novas experiências que contribuíram para que pudessem desenvolver percepções que serviram como um elemento formativo para a sua atuação docente, como expressam Iracema e Amália:

Na Universidade, eu escolhi fazer o curso de Geografia, mas quem me ensinou a entrar nas lutas revolucionárias em defesa da classe trabalhadora foram dois professores nas lutas internas dentro da Universidade, professor Marinaldo e professora Analice, dois professores sensacionais, eles foram espetaculares na minha vida... Logo no início, no 2º semestre, quando eu trabalhei a História da Geografia, a teoria da Geografia, então, assim, quando a gente analisou a teoria da Geografia e viu a quem servia a Geografia, e no momento que a gente estava vivendo o processo de redemocratização do Brasil e a necessidade de construção de uma outra Geografia, de uma Geografia crítica, de uma Geografia que permitisse ao sujeito do campo, da favela, da periferia, entender-se enquanto sujeito construído por uma sociedade de classes ao longo de um processo histórico, então a gente disputava as narrativas da Geografia. Que Geografia servia para ser ensinada na Escola?! A Geografia burguesa, hegemônica dos estados maiores, a Geografia que foi usada para fazer a guerra, para dominar o espaço, para matar, para dominar, que é a Geografia dos Estados maiores, como diz o Yves Lacoste?! Não! É aí que eu me... que eu consegui pegar as literaturas da Geografia, consegui perceber como a gente pode pensar um outro... poderia pensar um outro ensino para além do que eu aprendi, um outro ensino de Geografia [...] Algo que não aconteceu com os professores do Departamento de Educação, eles não trabalharam dimensão pedagógica a partir de lutas, de busca de emancipação, eu não li Paulo Freire na Universidade. Professores muito fund... pautados em perspectivas, já naquela época, já em perspectivas pós-modernas, que tiravam a essência das lutas sociais do processo educativo, e que Educação não era vista como disputa de projeto de sociedade. Então, na Universidade eu não consegui fazer a leitura da Educação dessa forma, mas a Geografia me permitiu. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

Então, assim... e aí eu cheguei a cursar um ano e meio de Serviço Social, mas tive que parar, né?! Que eu tive uns problemas de saúde, então parei. Quando eu retornei os estudos já foi depois da aprovação para Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. [...] E a partir do momento que eu termino a graduação eu consigo imediatamente adentrar no Mestrado, mas sempre lembrando dessas professoras que me ajudaram, que me incentivaram. Infelizmente ficou essa lembrança ruim, principalmente dessa professora de História. E aí, depois, durante a graduação, eu me descobri apaixonada por História ainda, e por isso as pesquisas que eu desenvolvo são voltadas pra História da Educação, são aspectos da História da Educação, principalmente da Educação Baiana. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

A marca da dimensão pedagógica em busca da emancipação vivenciada na universidade por Iracema foi um elemento fundamental para a sua compreensão sobre a necessidade de praticar um novo ensino de Geografia, diferente do que vivenciou na educação

básica, um ensino que priorizasse a criticidade como meio de contribuir para que “o sujeito do campo, da favela, da periferia” pudesse “entender-se enquanto sujeito construído por uma sociedade de classes ao longo de um processo histórico”.

Ao rememorar essa etapa do processo formativo, Iracema estabeleceu comparações entre o ensino nas disciplinas do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e o ensino no Departamento de Educação e percebeu que, ao contrário do que ocorreu no DCHF, no DE a dimensão pedagógica a partir das lutas não tinha sido destacada, ou seja, uma dimensão crítica no tocante aos aspectos pedagógicos não tinha sido ressaltada. Essa vivência de Iracema traz à tona a necessidade de uma ação docente que esteja implicada com a percepção da realidade a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, pois, como afirma Freire (1998), o pensar crítico possibilita a transformação e propicia a libertação. Manen (2010) também enfatiza que a pedagogia pode tornar-se um elemento eficaz para a reflexão e a ação política e ressalta que os pontos de vista políticos devem ser avaliados a partir do ponto de vista pedagógico.

No ensino superior, ao cursar Pedagogia na UEFS, Amália redescobriu sua paixão pela História a partir do momento que começou a desenvolver pesquisas na iniciação científica voltadas para a História da Educação. A marca da experiência na iniciação científica produz a percepção de que o tato pedagógico é fundamental para promover nos estudantes a compreensão, a maturidade e a aprendizagem, pois, como pontua Manen (2010), o professor deve ajudar os estudantes a encontrar os meios para que possa alcançar os domínios da aprendizagem.

Os diferentes caminhos formativos também promovem uma nova visão de mundo e novas concepções nos estudantes, como expresso nos excertos da narrativa de Cecília:

Eu concluí o magistério e, naquela época, assim, na nossa cidade... aquela época eu tô falando anos 90, não existiam muitas opções de universidades na cidade de Salvador. O Ensino Superior era extremamente restrito, na minha família, particularmente, eu não conheço ninguém que tenha feito faculdade. E terminou o magistério, a única certeza na minha vida, que eu tinha, é que eu não queria me formar, ser professora e ir pra escolinha de bairro dar aula. Eu tinha certeza que isso eu não queria, que eu queria continuar estudando. Isso eu tinha 17 anos, quando eu prestei meu primeiro vestibular. E nesse continuar estudando, eu, na minha vida, eu só tive duas opções, essas duas opções foram a Psicologia e a Pedagogia. Acho que tinha aí um caminho meio entrelaçado, né, nessas referências de anos. A pedagogia, nesse primeiro vestibular, ela veio antes, né, inclusive veio de uma forma muito inesperada, eu não tinha feito cursinho, não sabia nem o que era cursinho na minha vida, e quem faz magistério, né, aprende a dar aula, quanto a isso não tem a menor dúvida. Era o curso de formação de professores para ensinar

mesmo, para dar aula, então a gente não via nada de Matemática, Física, Química, Biologia... aqui uma porta, eu sou uma porta, lisa igualzinha à porta, de conhecimento nessas áreas específicas. E passei de primeira sem fazer cursinho, mas nesse vestibular da Universidade do Estado da Bahia, eis aqui a continuação dessa história, desse processo formativo que até a UNEB, desde sempre Universidade inclusiva, aberta, desde sempre uma Universidade inclusiva, né, que tem essa característica de formação política muito forte, naquela época ainda mais. O campus da UNEB aqui no Cabula era totalmente diferente do que se transformou hoje. Eram somente três prédios e a reitoria, então, assim, era uma área muito grande, vazia, poucos cursos, poucas pessoas, a Faculdade de Nutrição, a Faculdade de Educação, Faculdade de Educação da Bahia (FAEBA), inesquecível em minha vida! Passei muitas experiências, cresci, saí de uma fase de final de adolescência com 17 anos e me tornei mulher, né, uma jovem mulher aos 20 anos. Eu concluí o curso de Pedagogia quatro dias antes de fazer 21 anos, e o último ano de Pedagogia, no 6º pro 7º semestre, eu já estava assumindo uma classe da Rede Municipal de Ensino de Salvador como professora concursada. No meio da Faculdade teve um concurso e... antigamente, né, naquela época, demorava muito pra chamar, não era como é hoje. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

Ao meu ver, a narrativa demonstra o reconhecimento e fascínio de Cecília pela universidade na qual cursou a sua primeira graduação, Pedagogia. Ela traz expressões significativas para demonstrar seus sentimentos e sua percepção em relação ao conhecimento construído: “desde sempre uma universidade inclusiva, aberta”, “formação política muito forte”, “inesquecível em minha vida”, o que demonstra que o caminho formativo teve uma marca importante e fundamental na constituição da “jovem mulher”. Essas afirmações de Cecília expressam as reflexões ocorridas no decorrer do seu processo formativo e os momentos em que ela foi transformada pela ação. Nesse sentido, Ricoeur (2006, p. 85) afirma: “[...] longo é o caminho para o homem que age e sofre até o conhecimento daquilo que ele é em verdade, um homem ‘capaz’ de realizações”. Esse reconhecimento de Cecília como uma adolescente que se tornou uma jovem mulher com formação política a partir das experiências vivenciadas na universidade demonstra que a ação perpassa pelo reconhecimento de si construído pelo sujeito nas suas relações cotidianas.

Larrosa (2002, p. 25) afirma que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida”. A marca do reconhecimento de si e da ação transformadora construída nas vivências de Cecília no ensino superior produziu novos significados para sua trajetória de vida/profissão, na medida em que a docente se reconheceu como capaz de transformar e ser transformada nas relações pedagógicas vivenciadas no decorrer de seu processo formativo.

5.3 SER DOCENTE, UM DEVIR AO ENCONTRO DE SI

Esta terceira categoria de análise: “Ser docente, um devir ao encontro de si”, será identificada através da hermenêutica proposta por Manen como as ações pedagógicas. Esse tópico também será um espaço para identificar nas opacidades⁵⁰ das professoras suas concepções de ser docente. Assim, a memória poderá contribuir para que elas, ao realizarem uma viagem de encontro às suas experiências formativas, passem a desenvolver um movimento que as conduza a um devir e um encontro com seu eu, facilitando na elaboração de um novo olhar em relação à sua ação pedagógica.

A relação entre essa categoria de análise e as ações pedagógicas está expressa na Figura 7.

Figura 7 – Categoria de análise 3



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Conforme Larrosa (2006, p. 69), “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. As docentes refletem como as marcas vivenciadas nos processos formativos no mestrado e no doutorado, período em que já estavam atuando, potencializaram novos significados para sua ação pedagógica:

⁵⁰ Como ressaltado na introdução desta dissertação, a opacidade nesta pesquisa está relacionada com a subjetividade das professoras, seus sentimentos e percepções sobre o ser docente após rememorar os fenômenos vivenciados com as mestras “inesquecíveis”.

Então, é uma das professoras, e eu recentemente, né, no processo seletivo agora do mestrado eu tive a oportunidade de participar de uma seleção com uma professora que me escolheu como orientanda, a qual eu nunca tinha visto na vida, né, nunca tinha visto na vida, que se tornou hoje, para mim, uma das educadoras de referência, que é a minha eterna orientadora, professora Luana, coordenadora do Programa de Pós-Graduação [...] da UNEB. Uma mulher, uma educadora de uma generosidade intelectual singular, que empodera suas orientandas, que acredita na Educação Básica, tem um projeto guarda-chuva grande e que tem dentro desse projeto do grupo de pesquisa [...] que trabalha com formação, tecnologia, currículo em educação a distância, ela tem uma... uma indicação grande, um projeto [...] um trabalho com os professores da Educação Básica, um trabalho belíssimo, que inclui. Então eu vou pensar dessa pessoa ser uma professora universitária inclusiva, respeitosa em relação à importância da Educação Básica, à importância da formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, como uma base de sustentação mesmo de todo processo educativo. Então, assim, eu sou uma educadora muito feliz, porque tive a grata oportunidade de me constituir quanto mosaico de referências de mulheres maravilhosas, de educadoras extremamente empoderadas, potentes, criativas, principalmente humanizadas, né?! Que a gente, às vezes, nesse mundo contemporâneo, a gente se distancia desse processo de humanização, mas é... é o centro de tudo, sermos humanos, estarmos focados no humano, porque o que nós fazemos é formação humana. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

Depois, durante o tirocínio docente, né, que foi um momento maravilhoso pra mim, ter esse contato com uma turma de adultos, e aí, assim, consegui... fiz o estágio na disciplina de Currículo no curso de Pedagogia, então, assim, eu pude vivenciar ali, com os meus alunos, momentos maravilhosos, a partir desse cuidado com o outro, sabe?! Da solidariedade, do respeito, do incentivo, né?! Mesmo assim, por exemplo, eu tive alguns momentos que eu assisti alguns alunos com dificuldades na hora da apresentação de seminários, mas, assim, eu me posicionava de forma solidária a eles. Eu dizia: 'Não, gente, calma! É só um seminário, é só uma apresentação, o que vocês conseguiram extrair do livro, do que nós estamos estudando no semestre, como vocês veem o que o autor traz para nossa realidade, para o cotidiano da sala de aula?' Então, assim... eles se tranquilizavam e em nenhum momento desmerecia nenhum deles, por mais dificuldade que tivesse, porque pelo menos dois alunos que tinham tremendas dificuldades no início do tirocínio, no início do semestre, eu chego no fim e vejo eles se destacarem brilhantemente, e apresentarem seminários no porte de um seminário internacional que eu participei, né, o EPODS, na UNEB de Serrinha. Então, assim, você vê o avanço do aluno. Agora, isso é todo um trabalho conjunto do professor, no caso foi um trabalho conjunto com a professora regente, eu, né, como tirocinante, os alunos ali... então, assim, sempre tentando agir de forma coesa, de forma solidária, respeitando a temporalidade do aluno, a identidade do aluno, porque isso é fundamental para a formação do educador, para a formação docente. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

Sensacional na minha vida foi encontrar professora Maridalva do grupo de pesquisa Geografar, as possibilidades que eu tive de compreender os movimentos sociais, as lutas populares, projeto de luta pela terra, entender o

PRONERA⁵¹ a partir dos estudos que eram realizados, entender a luta pela reforma agrária, a luta quilombola como uma luta por terra de um projeto histórico construído, de exclusão e marginalização do sujeito negro, da população negra, do direito à terra, então a terra, o território, à vida, e campo e cidade como pares dialéticos, que eu não estava compreendendo isso direito, como pares dialéticos, como faces da mesma moeda. O campo expulsa, a cidade acolhe, mas a cidade acolhe na sua periferização, então Campo e Cidade são pares dialéticos [...] Bem, além disso eu vou destacar o Doutorado. O doutorado foi um ápice na minha vida, porque foi no momento que eu vim a ter acesso à leitura filosófica, eu vim ler Filosofia para entender a materialidade concreta no doutorado com a professora Angelina. Foi a melhor professora, uma das mais espetaculares que teve importância na minha vida e pra entender a Educação como um projeto, o currículo como um projeto, formação docente como um projeto e Angelina me fez entender que não basta ser professor, precisa também estar inserido nas lutas, não... qualquer atitude nossa às vezes é tiro no pé contra nós mesmos, não podemos ceder às pressões e as nossas ideias que defendemos. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

As marcas do empoderamento e da humanização expressas na narrativa de Cecília sugerem a necessidade de perceber que apenas o conhecimento do docente em relação ao conteúdo específico não produz a construção de uma imagem de excelência pelos estudantes, pois nas experiências vivenciadas por ela, as atitudes inclusivas da mestra produziram marcas que a fizeram repensar a educação a partir de uma ótica humanizadora, inclusiva e pautada no empoderamento. Manen (2010) afirma que nos tornamos professores a partir do momento em que ensinamos aos estudantes como se deve viver a partir de nossos exemplos, de nossas formas culturais de vida. Dessa forma, a atitude humanizadora e pautada no empoderamento da mestra produziu em Cecília pensar a educação a partir de um olhar inclusivo, voltado para a formação humana.

A marca do diálogo e também algumas atitudes como a solidariedade, o cuidado com o outro, o respeito ao tempo de cada aluno, vivenciadas no mestrado são ressaltadas por Amália ao narrar suas experiências enquanto tirocinante juntamente com a professora regente da disciplina Currículo. Ela não externou, mas nas opacidades de suas narrativas percebo que a narradora talvez tenha feito um devir ao encontro de suas experiências e passou a ter uma postura pautada no respeito e na atenção com os estudantes. Dessa forma, Manen (2010, p.

⁵¹ Por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). A coordenação responsável pela Educação no Campo foi extinta pelo Decreto nº 20.252, publicado no DOU de 20/02/20, o que inviabilizou a continuidade do PRONERA (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2020).

210, tradução nossa) afirma: “as ações práticas diárias são determinadas mais por nossa orientação geral na vida do que por uma série específica de habilidades e aptidões técnicas”.⁵²

A narrativa de Amália também me ajuda a pensar em Larrosa, quando afirma que o sujeito da experiência

Se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência tem a percepção da realidade como um processo marcado pelo encontro, pelo diálogo, pela receptividade.

Já Iracema narra a marca do encontro com uma nova profissionalidade a partir do seu acesso ao mestrado e ao doutorado, pois, segundo ela, a educação, o currículo e a formação passaram a ser percebidos como um “projeto de luta”. Na concepção de Freire (1987, p. 30), “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias”.

Assim, a transformação da realidade é efetivada através do conhecimento, da educação. Através das trocas de experiências e conhecimentos compartilhados no mestrado e no doutorado, Iracema passou a ter uma concepção mais ampla sobre a educação, o currículo e a formação. Nesse processo de aquisição de novos conhecimentos, ela reconhece as marcas elaboradas no convívio com suas mestras e utiliza algumas expressões para externar suas percepções e o impacto dessas relações na sua trajetória de vida/formação: “sensacional em minha vida”, ao se referir às interações com sua mestra inesquecível durante o mestrado; “o doutorado foi um ápice na minha vida” e “uma das mais espetaculares que teve importância na minha vida”, ao mencionar sua mestra, orientadora no doutorado. Essas expressões são muito importantes para nós pensarmos a formação docente como um processo que promove impactos e transformações no processo formativo e também na trajetória de vida das/dos docentes. A narrativa de Iracema me faz lembrar na transformação da realidade a partir da percepção do ser humano enquanto presença no mundo,

⁵² “Las acciones prácticas cotidianas están mas determinadas por nuestra orientación general de vida que por una serie concreta de habilidades y aptitudes técnicas.”

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (FREIRE, 1987, p. 112).

No início da entrevista, Cecília também afirmou: “faço a opção de não trazer as figuras que me trouxeram exemplos do que não ser como profissional”. O silêncio de Cecília é revelador, pois expressa que as marcas produzidas pelas mestras que ela não considera como referência na profissão docente a afetaram ao ponto de a narradora optar por não comentar os percursos formativos com elas. Ao discutir sobre os efeitos produzidos pela educação sobre a maneira como as pessoas falam, pensam e atuam em relação a si e à educação, Garcia (1995, p. 25) afirma que os educadores, ao narrarem suas práticas pedagógicas, “posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes”. As experiências não relatadas por Cecília demonstram que foram ressignificadas a partir de um devir ao encontro de si, que priorizou uma educação “humanizadora” e “inclusiva” vivenciada com as mestras que ela elencou como “inesquecíveis”.

As docentes, ao rememorem o início de sua atuação e as experiências vivenciadas no decorrer de diferentes interações pedagógicas, elaboram novos significados para o ser docente e também percebem as restituições ocorridas após terem refletido sobre suas experiências profissionais:

No início, eu não queria ser professora! Não queria fazer magistério, fiz por causa que naquela época tinha que fazer magistério mesmo e minha mãe não tinha condições de fazer... de bancar uma faculdade fora de Alagoinhas, então fiz magistério, inclusive eu trabalho até hoje como professora e é... No início não tinha uma relação, assim... tão próxima com os alunos, assim, né... de tentar me envolver, de saber da vida deles e tal. Eu era sempre reservada, mas nunca maltratei aluno, sempre incentivei a eles a estudar, e que estudo é... importante na nossa vida. Mas hoje em dia eu acho que eu sou bem mais próxima, né, deles, hoje em dia eu amo o que faço, como eu disse até um aluno meu no ano passado. Ele chegou pra mim e disse: ‘Pró, hoje a turma...’ eu tive três aulas, duas no 1º e 2º horários e no 5º horário eu tinha que voltar, três aulas nesse dia na mesma turma, mas pra mim passa rápido hoje em dia. Ele chegou assim pra mim no 5º horário: ‘Pró, como é que a senhora chega aqui com essa cara alegre, depois que a senhora teve aqui no 1º e 2º horário e essa turma hoje tá que ninguém aguenta?’ Eu falei: ‘É porque eu amo o que eu faço, então para mim, aqui, estar com vocês... pra mim não tem problema.’ Aí ele: ‘É porque a senhora chegar aqui com essa cara, assim, de que nada... tá tudo ótimo, é porque deve gostar mesmo.’ Aí... mas eu passei a

me preocupar mais com meus alunos assim, foi no Ensino Fundamental II, quando eu comecei a ensinar em Riacho da Guia. Tem até isso na minha dissertação de Mestrado, nas minhas memórias, que eu falo que eu tinha que fazer algo pelo meu aluno, né?! Como professora de Português, eu não poderia ficar naquilo que nós aprendemos na graduação, que na graduação da UNEB a gente aprende o que?, Gramática, e eu não queria ser mais uma professora gramaticista, isso não estava certo, não estava correto, eu estava satisfeita com isso... Aí foi quando eu comecei a fazer um projeto pedagógico de leitura e produção textual na minha sala com os alunos, para incentivá-los a ler e também escrever. No início era só leitura, é só ler, né, para eles despertarem esse gosto pela leitura. Depois que eu incluí a parte de escrita, e hoje meu projeto de dissertação é um recorte desse projeto pedagógico que eu faço em sala de aula, que é na área de leitura e produção textual. Quando eu encontro alunos hoje que estão na graduação, inclusive até uma aluna, que foi aluna, duas foram alunas minhas lá em Riacho, elas são minhas alunas hoje na UNEB, e uma foi no tirocínio, aí um dia eu estava conversando com uma delas, né, dizendo assim... se meu projeto que eu faço de leitura e produção textual se tinha... se era algo válido, ou se era alguma coisa em vão que eu fazia em sala de aula, se estava perdendo tempo. Ela disse: 'Não, professora, jamais tire esse projeto que a senhora tá, porque a única referência de leitura que eu tenho na minha vida foi quando a senhora foi minha professora.' E teve uma outra aluna minha, Karolaine, Karol, que eu encontrei em Feira de Santana, ela faz Contabilidade, e ela me perguntou: 'E aí, pró, cadê aquele seu projeto de leitura, continua? Eu comecei a ler a partir dali, hoje eu tô sempre lendo, sempre que eu posso eu continuo lendo.' E eu, então, assim, é realmente o que eu tô fazendo, tem algo, né?! É algo valioso para os alunos, né?! (EMÍLIA, Entrevista narrativa).

O que eu aprendi de tudo isso foi que a aprendizagem com a afetividade, ela é transformadora. Quando o professor apenas chega na sala e mantém uma relação de afastamento, de reprodução do conhecimento simplesmente, aquele aluno que não tem afinidade com a disciplina vai gerar um distanciamento também do que é para ser aprendido. E quando você traz o lúdico, né, para sala de aula hoje, a tecnologia, né, fiz um mestrado para é... O ensino da Língua Portuguesa relacionado aos sistemas tecnológicos, porque nós não podemos deixar o que está fora, fora, a gente tem que trazer para sala de aula, mesmo diante de tanta adversidade, mesmo sem a gente ter as condições de trabalho que precisávamos ter para abarcar essa galera que está chegando em pleno 2020 tão tecnológica. E quando a escola os recebe, recebe tão seca, só com o quadro, só com o simples papel, só com o simples livro que já... aparentemente diz tudo. (AURÉLIA, Entrevista narrativa).

Então, assim, eu tive a experiência de trabalhar dois anos em Educação Infantil e eu tentei fazer um caminho inverso do que eu vivi... sendo uma boa professora, prestativa, solícita, sabe?! Tanto com os meus alunos quanto com as minhas colegas de profissão. [...] Então, Márcia, eu me preocupava muito com a prática pedagógica, então, assim, eu aprendi mesmo no chão da sala de aula que o que nos norteia além do conhecimento adquirido academicamente é você ser disciplinado, é você fazer um planejamento, é você ter uma rotina, é você expor uma rotina ali no quadro pra você trabalhar com as crianças, é você ter é... ser uma pessoa dinâmica, ser uma profissional, um professor dinâmico, né?! As crianças entendem, às vezes a gente subestima e pensa que não, mas as crianças entendem. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

Eu fiz Psicopedagogia, todas as pós que eu pude fazer, agora só posso fazer Mestrado. Deus me deu a graça e aí... [voz chorosa] porque pra mim foi muito mais difícil [...] Poderia ser quem fosse, todo mundo tem que se adequar àquele aluno que tá ali com necessidade na sala, ave, ‘bora aí todo mundo ajudar’... oh, tem uma deficiente aí na sala, tinha que ir lá, era marcha, né, tinha a questão da marcha, de andar... a paralisia, e o pessoal não tinha paciência de tá ele escrevendo, porque ele demorava mais: ‘Venha cá, bora troca de lugar aqui, pra eu colocar um obstáculo aqui pra você.’ ‘Não, pró, todo mundo vai ajudar ele.’ Todo mundo ajudava ele na sala, então eles também passam a entender que a inclusão tá acontecendo nas escolas, aos pouquinhos, mas tá. Então, na sala todo mundo ajudava, todo mundo ajudava, eu demorava pra falar, mas cadê... tinha seminário, todo mundo participava, mesmo demorando os meninos. ‘Psui! Tenha paciência’, aí: ‘Tá, tá bom!’, ‘Tenha paciência’, porque fica realmente sem paciência. [...] Então essa é a trajetória de outras e outras coisas, mas da sala de aula foi pra mim uma lição de vida pra ser melhor, pra ser melhor, não tem outra coisa, é uma lição de vida. (CAROLINA, Entrevista narrativa).

A narrativa de Emília revela uma questão fundamental a ser pensada quando analisamos a ação docente, a reflexão sobre a ação. Como ela afirma, “no início não queria ser professora” e apenas ia para a sala, transmitia o conteúdo, tratava os estudantes com respeito, sem se importar com a busca de novos caminhos que pudessem mobilizar os estudantes a buscar novos conhecimentos. Todavia, depois que passou a adotar uma postura reflexiva e crítica em relação à sua ação docente, restituiu-a e criou um projeto de leitura e escrita que mudou a percepção dos estudantes em relação à leitura, pois, segundo eles, passaram a gostar de ler a partir da iniciativa de Emília. Nesse sentido, Manen (2010, p. 118, tradução nossa) traz uma importante contribuição quando pontua que “o profissional reflexivo é o profissional que reflete na ação tomando decisões”.⁵³

Amália também narra a importância de o professor ir além do conhecimento acadêmico e aprender a partir das reflexões sobre as interações ocorridas no “chão da sala de aula”. Essa narrativa me leva a pensar sobre a necessidade de a formação docente desenvolver reflexões acerca da importância do diálogo entre teoria e prática e no desenvolvimento de ações coletivas sobre as experiências docentes para que o processo de ensino não fique restrito ao senso comum e possibilite a abertura para novos conhecimentos e, também, para caminhos emancipatórios e de formação humana.

Aurélia aborda duas questões muito discutidas na atualidade: a necessidade de os professores motivarem os alunos na busca de novos conhecimentos e a utilização da tecnologia como um recurso para auxiliar e motivar os estudantes da escola pública. Em

⁵³ “El profesional reflexivo es el profesional que reflexiona en acción mediante la toma de decisiones.”

muitos momentos, os alunos da escola pública sentem-se desmotivados, pois, devido à falta de recursos tecnológicos, a aula sempre é planejada da mesma forma, tornando-se entediante, promovendo um distanciamento deles no processo de aprendizagem. Essa afirmação de Aurélia me leva a pontuar Carolina, com formação em Psicopedagogia, que expressa a importância de o professor ter um “olhar inclusivo”, e para isso é necessário motivar o aluno para que se sinta inserido no ambiente de construção de aprendizagens. Na interação cotidiana, cabe ao professor perceber cada aluno em sua subjetividade, respeitando o tempo de aprender de cada um, assim como suas necessidades cognitivas. Manen (2010, p. 157, tradução nossa) afirma:

Pensamos no toque como uma orientação para cuidar dos outros. [...] Exercitar o toque significa ver uma situação que exige sensibilidade, entender o significado do que é visto, sentir a importância dessa situação, saber como e o que fazer e, finalmente, fazer algo certo.⁵⁴

O significado da sensibilidade pedagógica consiste em perceber uma situação e atuar a partir de uma atenção reflexiva, ou seja, o professor precisa ter um olhar cuidadoso e atencioso para os estudantes, percebendo suas necessidades e as relações estabelecidas entre eles. Carolina narra que, quando tinha um estudante com deficiência, envolvia a turma para que ele fosse acolhido e também para que a turma pudesse ter um cuidado com o colega. Dessa forma, Carolina teve a sensibilidade pedagógica de perceber a situação do estudante com deficiência e, devido à sua ação pedagógica, o estudante foi incluído e respeitado em suas necessidades pelos colegas.

Na medida em que passam a rememorar e a pensar sobre si, sobre os seus processos formativos e suas atuações pedagógicas, as docentes se inscrevem e se reconhecem nas suas práticas e experiências:

Eu começo essa minha rememoração pensando em como cada um de nós tem uma responsabilidade sobre quem está à nossa frente quando assumimos o lugar, eu digo o lugar mesmo de professora, quando escolhemos, ou quando optamos, se é que podemos optar. Eu falo de um lugar de opção mesmo, eu escolhi estar no lugar de responsabilidade formativa em relação ao nosso próximo. [...] Acredito que a profissão de educador, ela tá muito atrelada à própria formação humana, né, então, quando nós optamos por educar, nós estamos consciente ou inconscientemente comprometidos com o formar. (CECÍLIA, Entrevista narrativa).

⁵⁴ “Pensamos en el tacto como una orientación hacia el cuidado de los demás. [...] Ejercitar el tacto significa ver una situación que reclama sensibilidad, entender el significado de lo que se ve, sentir la importancia de la esa situación, saber cómo y qué hacer, y finalmente hacer algo correcto.”

Hoje, enquanto docente, eu preciso ir de encontro a todas as concepções que, mesmo dizendo que estão a serviço da sociedade, não estão, defendem o capital, como está aí o Todos pela Educação, como estão aí vários teóricos de nome, renomados, mas que se pautam na pedagogia capitalista, na pedagogia do aprender a aprender, que não é a pedagogia que tem projeto de sociedade da classe trabalhadora. Então é nesse sentido.... e um detalhe... Pensar a classe trabalhadora no Brasil não é só por classe, é pelo movimento da dimensão classe, raça e de gênero, então é importante fazer esse destaque. (IRACEMA, Entrevista narrativa).

A minha vivência foi que há 20 anos, 25 anos atrás eu aprendi em palavras que o ensino poderia ser transformador. Hoje eu tento colocar isso nessa esfera das palavras, da afetividade e indo além nesses materiais que a gente pode trazer para que o aluno realmente tenha um acesso diferenciado dentro da escola pública, que ele já vem já com o estigma de que aqui não se aprende, de que aqui só são as pessoas que não tem condições de avançar na vida, de crescer, e a gente tenta transformar essa visão primeiro, pessoal, para que eles consigam ter uma visão coletiva de crescimento. [...] Então, o que a gente aprende nesse percurso e sendo professor é tentar fazer com que nós não sejamos assim, porque não gostar da Língua Portuguesa, que é o meu caso, é um direito do aluno, agora fazer com que ele se ache incompetente diante da Língua Portuguesa, aí é um crime, né, um crime bem grave. (AURÉLIA, Entrevista narrativa).

Na Educação eu só via todos iguais, todos iguais, nunca vi ninguém diferente. Você pode ter o dinheiro que for, milionário, trilionário, você é igual àquele que tá ali. Porque o dinheiro vai embora, mas a sua integridade, a sua verdade não sai. [...] Então, pra mim, a Educação Especial pra mim é tudo, pra mim é um olhar que eu posso... ‘Oh, meu Deus, eu posso fazer o melhor pra uma mãe, pra um filho, né’, porque se eu vivi aquilo, imagine o que ela não vive. De chegar ‘Oh, o ceguinho!’, ‘Não, não é ceguinho não, ele é deficiente visual, pode chamar o nome dele.’ (CAROLINA, Entrevista narrativa).

Eu acho que essa relação de afetividade como professor interfere muito, porque todos os professores que eu gostava, que eu tinha uma relação, que sabia explicar, que tinha aquele tratamento diferencial com o aluno, foram... Eu desejei ser também, eu desejei ser psicóloga porque minha professora de Psicologia, ela era ótima, excelente, as aulas dela, todo mundo ficava assim... só viajando no que ela dizia. Também desejei fazer Biologia, tanto é que quando eu fiz o segundo vestibular, eu botei a primeira opção Letras e a segunda opção Biologia, por causa da professora Carminha, que era uma excelente professora de Biologia. Ela era de uma calma, de uma paciência, uma turma de Magistério que tinha 50 alunas, alunas, no Santíssimo, a sala enorme e cheia, super lotada, ela chegava... ela não brigava com ninguém, ela chegava ‘Bom dia!’, com aquela voz doce, baixa, você parava assim só pra ficar escutando, né?! Ela ia lá, falava de meiose, mitose, né, tantas coisas na área de Biologia, aí eu só tirava 9/9,5 no magistério. Então, assim, são professores assim, nesse tratamento, nessa postura... mesmo que não fica assim, eu não digo assim... que você vai ficar abraçando e beijando aluno, mas é maneira de tratar o outro como ser humano, entendeu?! De dar essa abertura para que você se aproxime e que você não sinta medo de se aproximar, né?! [...] Mas assim, eu não deixei que professores, né... com as

atitudes deles, né, em relação aos alunos, né, viesse interferir naquilo que eu sou como professora, entendeu? Eu acho que eu tenho que fazer alguma coisa pelos meus alunos e não é desse jeito que muitas vezes nós aprendemos, não sei se por causa da época em que o professor tinha também, né, muito exigente, não tinha aquela aproximação com aluno, era mestre e aluno, né, tinha esse distanciamento. Mas hoje em dia eu faço o que acho que é melhor pra eles. (EMÍLIA, Entrevista narrativa).

E é isso, Márcia, ficou... Infelizmente ficou essa lacuna, né?! Talvez minha vida tivesse seguido outro rumo se eu tivesse me estabilizado mais cedo profissionalmente e financeiramente. Mas infelizmente isso não foi possível justamente por conta do desestímulo da professora de História do Ensino Médio. Isso foi uma coisa que marcou muito, né?! E que em alguns momentos eu chorei muito por isso, ainda no Ensino Médio e até depois do Ensino Médio, quando eu terminei, foi uma coisa que me causou muita dor e sofrimento. Hoje eu já consegui superar isso, né?! Estou assim, falando dessa forma até porque é um momento de colocar as cartas na mesa com relação a esse assunto. Mas eu agradeço a todas aquelas professoras que contribuíram para minha educação e que me incentivaram, desde a alfabetização até hoje, no mestrado. Eu tenho professoras maravilhosas no mestrado e que têm me incentivado e que acreditam no meu potencial para seguir em frente, né, na carreira acadêmica. [...] Então, olha, enquanto professora eu tento não reproduzir de maneira alguma o que foi negativo para mim no meu processo de aprendizagem, porque eu sei que isso causa danos terríveis, talvez até irreversíveis, então eu não quero passar para os meus alunos, agir com os meus alunos como eu fui vítima em algumas situações. Agora, eu tento fazer, eu tento reproduzir a parte boa das professoras, das mestras que me incentivaram, que viram potencial em mim, que mesmo quando viam alguma dificuldade dialogavam comigo. [...] Então, assim, hoje eu percebo que teve os momentos ruins com algumas mestras? Teve sim! Que marcaram negativamente, sim, mas mais do que isso teve [sic] momentos maravilhosos e marcantes que foram muito mais superiores, né, a esses momentos ruins e que me fez [sic] construir uma identidade de uma professora, de uma docente sensata, coesa, solidária, sensível, sabe?! Então, assim, e isso é o que importa para mim hoje, sabe, Márcia?! Isso que importa pra mim hoje! Porque eu sei que eu tô no caminho certo, na contribuição da formação docente com um outro olhar, um outro olhar, não de reproduzir os aspectos negativos do meu aprendizado, mas sim dos aspectos positivos, com certeza. (AMÁLIA, Entrevista narrativa).

A narrativa de Cecília traz um aspecto a ser pensado no nível da formação docente: a responsabilidade do educador com a formação humana. Essa narrativa me leva a pensar em Freire (1980, p. 3) quando afirma que “[...] é preciso que a educação esteja [...] adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

Assim, a consciência de si e de sua ação no mundo são elementos fundamentais na busca de um ser humano eticamente comprometido e responsável, e para isso, a educação deve ser pensada dentro de uma dimensão dialógica, pois “não pode fugir à discussão

criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1984, p. 96). Iracema também expressa em sua narrativa a necessidade de o professor ter uma responsabilidade com o formar e traz elementos constituintes de seus processos formativos, também identificados com sua história de vida, pautados na defesa e na conscientização dos direitos da classe trabalhadora e no reconhecimento da “dimensão classe, raça e gênero”. Essas questões estão ligadas à percepção da visão de mundo como uma das categorias fundamentais para que se articule um conhecimento crítico da realidade. Para isso, é necessário que o professor assuma o protagonismo em relação à sua vida e à sua profissão, e através da reflexão sobre a ação, passe a adotar novas posturas que possam restituir sua prática pedagógica.

Aurélia e Emília expressam a importância da afetividade como um elemento fundamental nas relações entre o professor e os estudantes, além de perceberem como um elemento facilitador no processo formativo. Manen (2010) afirma que um professor que os estudantes consideram simpático, geralmente é uma pessoa afetiva, aberta e compreensiva com eles. Aurélia, ao afirmar que “não gostar da Língua Portuguesa, que é o meu caso, é um direito do aluno, agora fazer com que ele se ache incompetente diante da Língua Portuguesa, aí é um crime, né, um crime bem grave”, expressa o reflexo de uma marca vivenciada que serviu para que ela pudesse pautar sua ação na busca da afetividade como um agente transformador da realidade.

Carolina expressa sua ação pedagógica em dois momentos distintos: na educação regular e na educação especial. Ao referir-se à educação regular, ela fala sobre a igualdade, o que demonstra que a experiência vivenciada com a professora ainda está presente em sua memória e que foi ressignificada por ela, que passou a perceber os estudantes na “sua integralidade”. Ao referir-se à experiência na educação especial ela também traz expressões que demonstram a presença em sua memória das marca vivenciada na escola primária: “eu posso fazer o melhor pra uma mãe, pra um filho, né, porque se eu vivi aquilo, imagine o que ela não vive?” Conforme Bosi (2003, p. 52), “a estrutura do comportamento é uma relação entre a consciência e o mundo, jamais cortada por pontos finais. Sendo um traço de união entre o que foi e o que será, é antes de tudo, memória”. Carolina, ao rememorar sua vivência, reconhece sua responsabilidade em acolher e incluir seu aluno cego e também sua mãe, que vivenciam experiências marcadas pelo preconceito na sociedade.

Por fim, Amália expressa claramente a lacuna da marca vivenciada com sua mestra de História e também ressalta a sua responsabilidade enquanto docente de ter “um outro olhar” para a formação docente e “não de reproduzir os aspectos negativos” vivenciados nos seus

processos formativos. Essa narrativa me leva a perceber que as experiências vivenciadas em diferentes temporalidades produzem uma transformação na percepção dos indivíduos em relação às marcas construídas e um novo sentido para suas ações e interações. No caso de Amália, a narradora optou pela adoção de uma prática oposta às que promoveram uma percepção negativa.

As narrativas das docentes, com experiências positivas e algumas não tão exitosas, produziram sentidos e significados para as suas trajetórias de vida, formação e profissão. Através de um devir ao encontro de si, as experiências foram ressignificadas e, ao reportarem-se às memórias, elas trouxeram sentidos que só passaram a enxergar naquele momento, pautando suas ações pedagógicas com base no reconhecimento da responsabilidade formadora dos estudantes como elemento fundante do seu fazer pedagógico.

6 EXPERIÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS NA VIDA VIVENTE: A TÍTULO DA IN-CONCLUSÃO

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que o risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não te perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (LARROSA, 2015, p. 41).

A citação de Larrosa (2015) me remete aos caminhos por mim percorridos durante esta pesquisa, levando-me a perceber que, como seres inacabados, estamos em constante transformação. Comecei a pesquisa trilhando um caminho, buscando pistas para meus questionamentos, porém, no decorrer deste estudo, novos caminhos foram se manifestando, ampliando as trilhas, pois na busca pelos sentidos de ser professora construídos a partir de existencialidade, vários caminhos foram surgindo, visto que “mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 51). Eu, como pesquisadora, concluo esse ciclo percebendo esta investigação como um momento pedagógico que produziu reflexões e novas percepções também sobre minhas relações pedagógicas. As docentes colaboradoras da pesquisa também foram construindo novos sentidos em relação às experiências vivenciadas nas suas trajetórias formativas, pois o vivido, uma vez vivido, somente retorna pela memória, por meio de uma ressignificação ou resgate, que é viver novamente no presente (HOLANDA, 2002). Assim, o que foi expresso através das narrativas demonstrou por meio das memórias que as experiências vivenciadas passaram a ser percebidas com um novo olhar pelas docentes a partir do momento em que elas consideravam novas experiências vivenciadas em outros momentos pedagógicos do seu percurso formativo. Dessa forma, ao rememorar, as docentes foram transformando a si e ressignificando algumas situações vivenciadas a partir do momento em que produziam novas reflexões no processo de rememoração das experiências formativas.

Esta pesquisa, intitulada “Mestras inesquecíveis: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos”, revela para o leitor os sentidos pedagógicos

elaborados pelas alunas/docentes a partir da relação com mestras “inesquecíveis” que marcaram sua trajetória escolar. Nesta pesquisa, os sentidos pedagógicos referem-se aos significados elaborados pelas docentes após vivenciarem novas experiências formativas. Dessa forma, os sentidos construídos pelas docentes através das memórias foram o fio condutor, expressos nas narrativas e também nas opacidades delas, visto que em momentos pontuais, ao rememorar suas experiências formativas, algumas docentes optavam por não expressar verbalmente e sinalizavam para esta pesquisadora ao afirmar que algumas experiências ainda estavam retidas na memória, mas que elas não iriam verbalizar. Cecília, inicia sua narrativa afirmando:

Aqui eu vou fazer a opção de não trazer as figuras que me trouxeram exemplos do que não ser como profissional, que ao longo dessa minha vida toda de estudante, professora estudante, eu tive também muitos exemplos, muitas vivências com profissionais do sexo masculino, sexo feminino que é... não agregaram valor à minha formação e que também foram experiências, digamos assim, decepcionantes e aqui eu opto por trazer somente as experiências que contribuíram no meu processo formativo, que com certeza essas pessoas, essas mulheres, na maioria das vezes mulheres, todas elas eu tenho um pouco de cada uma delas nesse mosaico que sou eu não é?! (CECÍLIA, 2020)

As diretrizes teóricas desta pesquisa estão expressas nas abordagens sobre a Fenomenologia da memória e em um olhar fenomenológico sobre a formação docente. A primeira abordagem expressa para o leitor a memória enquanto ato da consciência, apresentação e presentificação, ressaltando as ambiguidades entre lembrança e recordação, a partir de uma perspectiva fenomenológica. Essa abordagem também evidenciou que a memória apresentada através das narrativas pedagógicas se torna um elemento constitutivo do ser docente quando convocada no processo de pensamento e compreensão, visto que se insere nos percursos existenciais dos sujeitos. Também foi aberto um espaço de reflexões e estabelecimento de relações entre memória e experiência, elemento fundante para o entendimento das ações pedagógicas das investigadas nesta pesquisa. Por fim, a concepção de que as pessoas ressignificam suas memórias a partir das vivências em diferentes espaços foi fundante para a conclusão dessa abordagem, visto que as docentes pesquisadas reconheceram o surgimento de um novo caminho interpretativo em relação às suas vivências ao relembra-rem novas experiências, como narra Emília:

Eu acho que eu tenho que fazer alguma coisa pelos meus alunos e não é desse jeito que muitas vezes nós aprendemos, não sei se por causa da época em que o professor tinha também...né, muito exigente, não tinha aquela aproximação com aluno, era mestre e aluno, tinha esse distanciamento, mas hoje em dia eu faço o que acho que é melhor para eles. (EMÍLIA, 2020)

Na segunda abordagem, intitulada um olhar fenomenológico sobre a formação docente, estabeleci um diálogo com os processos de formação docente enquanto processos de subjetivação. Nas reflexões a partir do referencial teórico adotado, a formação docente atenta para a subjetividade e para a existencialidade, é percebida como um elemento fecundo para a atuação profissional docente e a constituição do ser professor como meio de dar sentido às experiências vividas no ambiente escolar. Daí a importância da formação ser concebida enquanto processo que deve ser pautado na troca de experiências, pois a experiência formativa é uma fonte de saber consciente que produz uma transformação no ser professor, e também propicia o surgimento do saber consciente que transforma, mobiliza e oportuniza o surgimento de ações pautadas na intencionalidade. Outra reflexão relevante foi a percepção do cuidado como um aspecto fundante da ação docente, visto que nas narrativas as docentes ressaltavam o cuidado e a atenção, ou até mesmo a sua ausência, por parte das mestras como um fator significativo para a construção da imagem de mestras inesquecíveis, como narra a docente:

Eu aprendi com ela o cuidado com o afetivo, a importância do estabelecimento de vínculos entre estudante e o educador. Como ela conseguia, na prática dela... nos ensinar esses princípios fundantes da Educação, né, ela foi essa referência. (CECÍLIA, 2020)

Ao refletir sobre a formação da imagem intramental, esta pesquisa demonstrou que a leitura das ações docentes pelas pesquisadas a partir de situações pautadas no cuidado e na atenção tornaram-se elementos norteadores para a construção de imagens que promoveram afinidades e, em alguns momentos, distanciamentos. Carolina narra a construção da imagem em relação a sua mestra, a partir da exclusão e indiferença:

[...] eu não tenho nenhuma memória positiva dela de sala de aula, de... desses momentos assim, de inclusão, porque não existia isso, não existia isso. Mas eu sentia que eu era excluída, muito! E depois dessa fala, essa fala para mim foi muito gritante, aí dentro dessa linha de rejeição.... Indiferente! Indiferente! De abraço?! (CAROLINA, 2019)

Por fim, ao problematizar a questão da experiência como acontecimento, o diálogo entre Larrosa e Max van Manen trouxe a questão da reflexão sobre a experiência vivida como um elo fundamental para a percepção do caráter ontológico desta investigação.

A fenomenologia hermenêutica proposta por Max van Manen foi eficaz, pois promoveu o encontro com a essência do fenômeno. Dessa forma, o mundo, a vida e os

processos formativos foram contemplados com outro olhar no processo que levou à percepção dos sentidos expressos pelas docentes sobre as experiências vividas.

Como pesquisadora, concluo este estudo com novas percepções sobre o ser professor, construindo novos sentidos para a minha ação docente, percebendo que a aprendizagem formativa está implicada com os processos de formação docente. Assim, reporto-me a Macêdo (2010) para expressar minha compreensão sobre a aprendizagem formativa, visto que, para este autor, a aprendizagem formativa traz consigo uma atitude e um profícuo processo de compreensão.

Ao final desta etapa, percebo que o saber proveniente da experiência é um dos pilares para a formação docente, visto que, através das interações, os docentes constroem sentidos para as suas ações e passam a restituí-las. Além disso, este estudo também evidenciou que a partir das interações e das atitudes docentes, os estudantes constroem imagens que passam a ser um elemento que promove uma aproximação ou distanciamento, dependendo da situação pedagógica vivenciada. Por fim, foi perceptível que mesmo nas situações pedagógicas que optavam por não revelar, nas suas opacidades, as memórias foram ressignificadas a partir das vivências das docentes em diferentes temporalidades, promovendo nelas o reconhecimento de uma ação docente pautada na formação humana.

O mais importante nessas narrativas foi rememorar algumas experiências vivenciadas no decorrer de minha história de vida/formação/profissão e, também, perceber situações que anteriormente tinham sido significadas com outro olhar e ressignificá-las. Espero que essas histórias aqui narradas possam chegar ao conhecimento dos/das docentes da educação básica e que, através delas, eles/elas também passem a refletir e, por meio da ação, possam restituir o seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ALVES, Rubem. **O velho que acordou menino**. São Paulo: Planeta, 2005.
- ALVES, R. **O sapo que queria ser príncipe**. São Paulo: Planeta, 2009.
- ANDRADE, C. D. de. **Obra completa**. São Paulo: Nova Aguilar, 2001.
- ARISTÓTELES. **Del sentido y lo sensible / De la memoria y el recuerdo**. Trad. de Francisco de Samaranch. 1962. Disponível em: http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/Libros_y_mas/2015/10/lib/del_sentido.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle, colaboração na edição brasileira de Olgária Matos. Tradução do alemão de Irene Aron. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2019.
- CARABAJO, R. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y Primeras experiencias. **Revista de Investigación Educativa**, v. 26, n. 2, p. 409-430, 2008.
- CARDOSO, M. I. S.; BATISTA, Paula M. F.; GRAÇA, Amândio B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, abr./jun. 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DE LAURETIS, T. **Feminist studies, critical studies**. Indiana: Indiana University Press, 1986.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Fenômeno**: uma teia complexa de relações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ESCUADERO, J; TRILLO, F. El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? *In*: FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. R. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Ramada: Pedago, 2015.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FILOMENO, K. **Mitos familiares e escolha profissional**: uma visão sistêmica. São Paulo: Vetor, 1997.

FORNARI, L. **Uma maneira singular de estar no mundo**: ser professor. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11746>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FORNARI, L. Delineamentos metodológicos da pesquisa em educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 17, n. 35, p. 245-258, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3065>. Acesso em: 20 set. 2019.

FRAZÃO, Dilva. **José de Alencar** – romancista, jornalista, advogado e político brasileiro. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jose_alencar/. Acesso em: set. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.

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

HEIDEGGER, M. **Sein und Zeit**. Tübingen: Max Niemeyer, 1960.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HOLANDA, A. **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia**. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Tradução Maria Gorete Lopes e Souza. Porto: Rés, 2001.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de S. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-aco-es-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html#:~:text=Por%20meio%20do%20Pronera%2C%20jovens,gradua%C3%A7%C3%A3o%20\(especializa%C3%A7%C3%A3o%20e%20mestrado\)](http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-aco-es-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html#:~:text=Por%20meio%20do%20Pronera%2C%20jovens,gradua%C3%A7%C3%A3o%20(especializa%C3%A7%C3%A3o%20e%20mestrado).). Acesso em: fev. 2020.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/92/94>. Acesso em: 15 maio 2019.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JONIO, C. **Picasso erosmemória**. São Paulo: Expressão, 1972.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

JOVEM salta em alto mar da Austrália para resgatar cachorro de uma desconhecida. **Amomeupet.com**, 04 nov. 2019. Disponível em: <https://www.amomeupet.org/noticias/962/jovem-salta-em-alto-mar-da-australia-para-resgatar-cachorro-de-uma-desconhecida>. Acesso em: fev. 2020.

KANN, A. van. Phenomenological analysis: exemplified by a study of the experience of really feeling understood. **Journal of Individual Psychology**, v. 15, p. 66-72, 1959.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LARROSA, J. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas, SP: EdUNICAMP, 1992.

MACÊDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Líber Livros, 2010.

MANEN, M. V. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. Abany, NY: State University of New York Press, 1990.

MANEN, M. V. Can teaching be taught? or Are real teachers found or made? **Phenomenology +Pedagogy**, Alberta, Canadá, v. 9, p. 182-199, 1991. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15158>. Acesso em: set. 2018.

MANEN, M. V. On the epistemology of reflective practice. **Teachers and Teaching**: theory and practice, v. 1, n. 1, p. 33-50, 1995.

MANEN, M. V. **Researching lived experience**. Human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York, 1997.

MANEN, M. V. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador, 1998.

MANEN, M. V. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2004.

MANEN, M. V. **Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action**. Peking Education Review, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284778785_Pedagogical_sensitivity_and_teachers_practical_knowing-in-action/citation/download. Acesso em: jan. 2019.

MANEN, M. V. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador, 2010.

MANEN, M. V. **Phenomenology of practice**. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. California: Left Coast Press, 2014.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MIGLIACCI, F.; LUSINI, M. **C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones**. Itália, 1966.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 9-32.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

PASSEGGI, M.; SOUZA, E.; VICENTINI, P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942.

POLICIAL filmado com joelho sobre o pescoço de George Floyd é detido e acusado de homicídio nos EUA. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/29/preso-policial-suspeito-de-participar-da-morte-de-george-floyd-em-minneapolis-diz-imprensa-dos-eua.ghtml>. Acesso em: maio 2020.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POZO, J. **Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades em la educación secundaria**. Barcelona: Horsori, 1999.

QUARENTA horas na memória: resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angicos/RN. Mossoró, RN: Assessoria de Comunicação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), 2013. Disponível em: acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3449. Acesso em: dez. 2019.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor e profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RANGEL, L. **Educação dos sentidos e do encontro**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018a.

RANGEL, L. A educação como arte dos encontros. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 316-331, jan./mar. 2018b.

REIS, L. A educação como arte dos encontros. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 316-331, 2018.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo I). São Paulo: Papirus, 1994.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás N. Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François e outros. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RIOS, J. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SARAMAGO, J. **Cadernos de Lanzarote**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHMIDT, M. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. 1990. Tese de doutorado não-publicada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1990.

SITJA, L.; REIS, L. Pedagogias dos des-caminhos: educação, humanismos maneiras de dizer. In: ORNELLAS, M.; SITJA, L. **Entre-linhas: educação, psicanálise e fala**. Salvador: Edufba, 2019. p. 81-101.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à Fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Loyola, 2014.

SOUZA, E. C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEED)/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o Futuro – TV Escola. Boletim 01, março 2007. p. 14-22.

SOUZA, R. T. de S. **Ética como fundamento: uma introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2004.

TEIXEIRA NETO, J. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. Salvador: EDUFBA, 2014.

TORRES, M. L. C. **Orientação profissional clínica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRILLO, F. (coord.). **Atitudes e valores no ensino**. São Paulo: Instituto Piaget, 2000.

WIKIART. **A persistência da memória**. Disponível em:
<https://www.wikiart.org/pt/salvador-dali/a-persistencia-da-memoria-1931>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Guia de entrevistas para as docentes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE- PPGEDUC

Sou Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira, estou na fase final do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Mestrado) e realizando uma pesquisa intitulada **“MESTRAS INESQUECÍVEIS: MEMÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS”**. Para isso, preciso de sua colaboração, participando desta entrevista:

- 1) Gostaria que, através da rememoração, você narrasse experiências formativas com suas mestras, que se tornaram marcantes devido às atitudes “inesquecíveis” das mesmas e promoveram impactos na sua formação, enquanto discente. E de que forma suas experiências formativas impactaram na sua formação docente.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I – SALVADOR - BA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº466/2012 E RESOLUÇÃO 510/2016**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA ENTREVISTADA

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Bairro/comunidade: _____

Cidade: _____

Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Mestras inesquecíveis: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Márcia Gerailde Almeida Macêdo

3. ORIENTADORA: Liége Maria Queiroz Sitja

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: *Mestras inesquecíveis: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos de responsabilidade da Mestranda Márcia Gerailde Almeida Macêdo do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia*. A seguir, apresento informações sobre a pesquisa:

A pesquisa tem como objetivos:

Primário:

Compreender quais sentidos pedagógicos as alunas/docentes elaboraram a partir da relação com as mestras “inesquecíveis” que marcaram sua trajetória escolar.

Secundários:

- 1) Perceber a memória como elemento formativo.
- 2) Investigar, através da hermenêutica fenomenológica, quais fenômenos pedagógicos vivenciados foram importantes para a construção da imagem de mestras inesquecíveis.
- 3) Identificar nas opacidades das professoras, suas concepções de ser docente.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios contribuindo para refletir e pensar sobre a profissionalidade docente, a partir das elaborações relativas à práxis adotada pelas professoras que atuaram na Educação Básica (de 1980 a 2000), assim como, para que os/as professores/as percebam a relevância e a necessidade de atuarem de acordo com as competências técnicas, éticas e teóricas, visto que a atuação espontânea pode gerar impactos não intencionais no desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o uso das entrevistas narrativas como dispositivo permitirá que os sujeitos colaboradores, ao revisitarem suas memórias, reflitam sobre sua práxis e passem a ressignificá-la, desenvolvendo uma compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo.

IV. ESCLARECIMENTO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, a senhora não será identificada, apenas se concordar com a identificação. Sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com a professora orientadora ou com o Comitê de Ética da instituição. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras a senhora tem direito a indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso aceite, a senhora será entrevistada e essa entrevista será gravada em áudio. Devido à exposição de sua história de vida a senhora poderá sentir-se emocionada, ansiosa, ou chorar por lembrar e relatar suas memórias. Portanto o risco da pesquisa será o de causar emoções/sentimentos que podem surgir no processo de entrevista. Entretanto, comprometo-me a agir de forma sensível e equilibrada frente às suas emoções garantindo-lhe o tempo e atenção necessária.

V. CONTATO DOS PESQUISADORES

Márcia Gerailde Almeida Macêdo (Mestranda responsável pela pesquisa)

Endereço: Rua Bulgária, 28, Capuchinhos **Telefone:** (75) 99972-8156

E-mail: mgerailde@gmail.com

Liege Maria Queiroz Sitja (Orientadora) – PPGEduC (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP.: 41.195-001. Telefones: (71) 3117-2394 ou (71) 3117- 2404

VI CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA

Comitê de Ética em Pesquisa - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2200.

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa intitulada: *Mestras inesquecíveis: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos*, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária consentindo que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Nome fictício escolhido pela entrevistada

Ao levar em consideração o valor inestimável existente nas histórias relatadas e ter consciência de que as memórias registradas na entrevista são resultado de minhas experiências vivenciadas durante os processos formativos, eu, _____ autorizo que meu nome seja utilizado na pesquisa.

Salvador-BA, ____ de _____ de 2019.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Professora Orientadora da Pesquisa