

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

### **A ESCRITA DE SI EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

JACQUELINE DE FÁTIMA DOS SANTOS MORAIS  
(FFP-UERJ E CAP-UERJ)

#### **RESUMO:**

Temos visto um crescimento da escrita de memoriais de formação no campo acadêmico, seja como proposta de trabalho em disciplinas, como parte introdutória de dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, seja como objeto de investigação em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. Em minha apresentação neste evento, partirei de um trabalho realizado com alunos de diferentes turmas de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores.

A proposta de trabalho feita aos alunos era a escrita de si sob forma de memorial. A partir de alguns fragmentos dos memoriais produzidos pelos alunos, iremos discutir a importância da escrita da própria experiência como tempo-lugar de (auto)formação. Ao entrelaçar memórias e histórias (BENJAMIN), os textos autobiográficos produzidos vão dando pistas (GINZBURG) de que narrar o que se viveu provoca um movimento de reconhecimento e de autoconhecimento (BOAVENTURA).

Questões ligadas à identidade docente emergem destes textos memorialísticos dando sinais de que a formação docente não se inicia no curso instituído nem termina na formatura, quando a universidade lhe confere certificação. As escritas de memoriais de formação são objetos privilegiados de pesquisa, pois permitem uma aproximação, através da narrativa da experiência (LARROSA), à palavra do outro (BAKHTIN).

#### **Memoriais de formação: o que são?**

Esta pode parecer uma questão simples mas, como nos alerta certo poeta: *as perguntas mais simples são as mais complexas*. Defi-

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

nir *memorial de formação* pode revelar concepções, usos e objetivos de uma prática escritural que vem crescendo no campo acadêmico, seja como proposta de trabalho em disciplinas, como parte introdutória de dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, seja como objeto de investigação em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. São inúmeros os trabalhos que partem das biografias, autobiografias, história de vida, diários, entre outras abordagens de investigação. Em todas elas, a idéia que predomina é de que todas as histórias, sendo singulares, merecem ser narradas.

Assim, não é sem razão que Bakhtin afirma que as palavras não são neutras, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1990, p. 41).

A definição de um conceito pode nos ajudar a começar a entender o que tantos têm praticado em seus textos ao mesmo tempo que pode trazer pistas sobre a complexidade de processos que o memorial de formação desencadeia ou materializa.

Para mim, professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e orientadora de monografia, o memorial de formação é mais que um espaço de anotação de acontecimentos vividos: é um espaço-tempo de reflexão e auto-formação. Nos memoriais de formação encontramos construções pessoais, que revelam estilos próprios, e que por isso comportam não apenas diferentes conteúdos, mas diferentes formas de registro. Cada um de nós tem seu próprio

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

jeito de escrever. Algumas vezes a forma de escrever é mais breve. Outras vezes mais prolixa.

A narrativa sobre si, contida nos memoriais de formação, pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar sobre o que faz. Ao escrever sobre sua própria vida, cada um pode construir uma forma de registro reflexivo e não meramente descritivo.

Os memoriais de formação possibilitam a recuperação dos acontecimentos de uma vida e seu registro não somente pela memória, falha não poucas vezes, mas pelo escrito. Assim, é possível a leitura diacrônica do vivido e sua ressignificação, feito não somente por aquela que viveu e registrou o acontecido, mas também por quem a lerá, como no caso dos memoriais produzidos como parte integrante dos textos monográficos.

Assim, podemos destacar dois elementos presentes nos memoriais de formação e que revelam sua importância: a riqueza de informações que apresenta a sistematicidade do registro e a reflexão sobre a prática, num processo de re-leitura e reescrita do cotidiano.

Para Zabalza (2004):

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (ZABALZA, 2004, p. 10)

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

Acreditamos como Zabalza que escrever sistematicamente se torna um poderoso recurso de reflexão sobre a própria prática profissional além de importante instrumento de desenvolvimento e melhoria pessoal e profissional, além de ser um interessante objeto de pesquisa.

Os registros que fazemos de nossa vida possibilitam a revisão, releitura do vivido.

A análise destes escritos nos permite discutir a respeito da natureza formativa da escrita de memoriais de formação. Nas páginas dos memoriais vamos encontrando o registro de encontros e desencontros (que a vida às vezes é uma ou outra coisa. E por outras uma e outra). Vamos encontrando sujeitos e olhares: investigativos, curiosos, raivosos, apáticos, objetivos, aprovadores, sombrios, ensolarados, amorosos, indiferentes...

A escrita de nossas experiências profissionais possibilita que nos fortaleçamos como sujeitos dotados de autonomia, de voz, e de autoria. A escrita possibilita que a palavra circule. Há palavras e contra-palavra. Ao escrever, o lugar de quem diz pode ser um lugar movente e não mais petrificado por certas “verdades” apresentadas como conhecimento único. O lugar de quem escreve, onde tantas vezes transforma-se no lugar da legitimação de um discurso apenas, no lugar do exercício do poder, no lugar da verdade única, precisa recuperar-se como lugar de quem se permite viver a incerteza, a errância, a dúvida, o ainda-não-saber (ESTEBAN, 2001). Lugar da provisoriedade e do inacabamento.

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

A experiência da escrita dos memoriais de formação nos dá pistas de que novos processos de formação vem sendo tecidos no interior da vida humana.

### **Narrativa e experiência**

Em um tempo onde o pouco valor das experiências vividas, onde a rapidez, o imediatismo e a alienação parecem imperar, querer partilhar sentimentos, experiências, acontecimentos em um texto escrito, parece significar agir a contrapelo: buscar um outro tempo e um outro lugar.

Um tempo que permita a lentidão das palavras, da respiração entre as frases ditas, tempo que possibilite durante os diálogos o fiar ou o tecer (BENJAMIN, 1985, p. 205), tempo de compartilhar – de partilhar com o outro.

Perez (2003) nos adverte que:

Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências, nos forçam a perder nossa memória coletiva, lembrar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política – a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe. (PEREZ, 2003)

Quando compartilhamos memórias e experiências pessoais em um texto como o memorial de formação, além de mobilizarmos conteúdos que são individuais acordamos sentidos construídos na vida

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

coletiva, sentidos que são nossos, mas são, ao mesmo tempo, de nosso tempo e lugar. Sentidos rebeldes, sentidos moventes, sentidos de vida.

A ação rebelde que fala Perez, ação que implica não deixar morrer o que se viveu, é, portanto, individual, mas também, profundamente, coletiva. O passado, ao ser compartilhado, ao trazer as memórias e as experiências de cada um, vai revelar que este passado não é posse nem da história, como afirma Benjamin (*Op. cit.*, p. 223) nem de um só sujeito. A tarefa de não sucumbir ao esquecimento, também não pode ser de apenas um: ela precisa ser comunitária.

Cremos, como Perez que:

Compartilhar memórias é uma forma de reinventar a comunidade, de construir redes de solidariedade que através do exercício de outras formas de relacionamento, nos possibilitem estabelecer novos modos de sociabilidade democrática e novas formas de criatividade social. (*Idibidem*)

Assim, ressignificando o espaço-tempo da formação de professores podemos compreendê-lo não apenas como lugar de conhecimento, mas como um lócus de autoconhecimento, como nos ensina Boaventura Santos (1995).

Os estudos sobre memoriais de formação levam à busca de caminhos que possibilitem a compreensão dos percursos de formação traçados pelo professor. Nesse momento o encontro com Benjamin, teórico crítico da cultura e da modernidade, se faz fundamental.

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

Em Benjamin (1993), a centralidade da narrativa e da linguagem se sobrepõe na medida que é na linguagem e pela linguagem que se rompe com o homem coisificado que narrando não resume sua vida em vivências, algo imediato e momentâneo seguindo o ritmo que a modernidade imprime, onde o “homem de hoje não cultiva o que pode ser abreviado” (p. 206). A narrativa subverte essa condição empobrecedora à medida que ao narrar o homem torna suas experiências comunicáveis, trocando-as com outros homens, rompendo com sua instantaneidade e resignificando-a.

Assim essa narrativa caminha junto à memória, ao que se marca. O narrar permite que essa memória individual se relacione com uma memória coletiva, a medida que essa memória individual e singular se constitui a partir da apropriação e mediatização do coletivo. Assim, é ressaltado a dimensão política dessa narrativa que permite se fazer ouvir não só a história oficial e sim a narrativa deste sujeitos da história, na História.

Com Benjamin é possível vislumbrar a possibilidade do resgate da narrativa enquanto espaço para intercambiar experiências não restringindo-a a mera tagarelice mas como narração do vivido tendo em vista que a narrativa se constrói na partilha de experiências, onde essas experiências partilhadas se unem, se entrelaçam constituindo um tecido só. Nas palavras de Benjamin,

o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida - uma vida não inclui apenas a própria experiência, mas em

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. (BENJAMIN, 1993, p. 221)

Essa narrativa desencadeia um processo de rememoração que torna a troca de experiência possível. Não se trata de reviver o passado sendo que

articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento do perigo. (*Idibidem*, p. 224)

Todo o movimento desencadeado pela rememoração se constitui um momento não só de compreensão do passado mas de pensar hoje a partir da compreensão do passado revisitado e de uma presente redimensionado.

Ao trabalhar com/na narrativa a rememoração não permite o esgotamento da experiência numa única vivência. Ao mesmo tempo esta experiência se relaciona com outras num entrecruzamento de vidas, tempos e experiências, fragmentos que remetem a totalidade. Esta narrativa também não se limita a um aspecto da vida cotidiana do sujeito, ao contrário, se faz na composição de um mosaico onde profissão, família, valores, tempo, espaço se encontram, se combinam na história de vida deste sujeito. O trabalho de rememoração, de tessitura a que este sujeito se dedica não se detém exclusivamente à formação acadêmica, aos conhecimentos necessários ao exercício de sua função.



## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

Entendendo que não possível apenas considerar os aspectos técnicos e especificamente profissionais do professor desconsiderando os aspectos pessoais, as relações tecidas na própria experiência tendo em vista que:

a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 1992, p. 17)

Estudos recentes, principalmente no que tange à formação de professores, têm se pautado nesta perspectiva tomando as histórias de vida e relatos (auto)biográficos enquanto referencial teórico-metodológico diferenciado nas pesquisas atuais, subvertendo os papéis definidos pela historiografia tradicional e reconhecendo o papel do sujeito na história, o que rompe com a condição deste de objeto de estudo, cuja fragmentação é cada vez mais possível. A pesquisa dentro dessa perspectiva recupera e legitima aspectos antes ignorados, olhando o viés, as costuras dessas histórias valorizando análises qualitativas dessas fontes essencialmente narrativas.

Nas pesquisas as histórias de vida e relatos (auto)biográficos têm tido uma importância crescente. No decorrer das últimas décadas têm sido desenvolvidos estudos que deslocam as temáticas até então recorrentes - costumeiramente girando em torno da questão metodológica e do processo pedagógico – colocam o professor no centro dos debates. Os estudos de Nóvoa (1992 e 1995) revelam a tensão entre subjetividade/objetividade na análise das falas dos professores, tendo

## Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo

em vista a construção de um novo olhar nas pesquisas que tratam a formação de professores.

Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? (*Idibidem*, p. 16)

Questões que indicam uma caminhada em direção a um novo saber sobre os professores que não mais o divide em instâncias diferenciadas, multifacetados, mas que os vê como sujeitos de uma prática que se engendra na mistura de gostos, práticas, experiências, comportamentos, etc.

Tendo em vista o professor como sujeito de uma prática que se constrói no desenvolvimento da própria profissão através de um *saber experiencial* (*Idem*, 1992) essa construção não é fruto de um processo linear mas de uma série de múltiplas interações. Huberman (1992) desenvolve estudos procurando compreender as diferentes fases que os professores atravessam ao longo de suas carreiras, como essas fases são desencadeadas e o que desencadeiam levando em conta que estas fases se desenvolvem diferenciadamente pois se cruzam com aquilo que até então era desprezado por ser considerado pessoal demais.

Goodson (1992) ao se deparar com relatos de professores percebeu que estes traziam de forma evidente falas a respeito da própria vida. Compreendeu que tais relatos, quando presentes, possibilitavam

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

o entendimento de que vida/formação caminham juntas, questionando a dicotomia existente até então nas pesquisas sobre professores.

Assim, o encontro com o autobiográfico permite entender que o professor quando desenvolve sua função docente está ali *inteiro*; não é possível separar o ser pessoa do ser profissional, este se fundem num único sujeito. Assim, tal como Goodson (1992) propõe, dar voz ao professor, considerando que o eu-pessoal incide sobre o eu-profissional, possibilita reconceitualizar os estudos que têm como objetivo o desenvolvimento dos professores mas que contraditoriamente os excluem da discussões a medida em que interditam suas vozes.

Sendo assim, essas narrativas singulares se ligam a outras narrativas que formando uma complexa rede que traz à tona toda uma história de formação de professores.

Ao se trabalhar com relatos autobiográficos, um material fértil para análise se abre, permitindo às professoras um processo simultâneo de descoberta de si e de reconstrução do sentido de sua vida profissional, além de proporcionar também ao pesquisador um momento de refazer e resignificar as suas práticas, reconstruindo seus sentidos. Esse tipo de relato é espaço de narrativa, e proporciona a possibilidade de redirecionamentos no currículo de formação de professores.

Kramer e Jobim e Souza (1994 e 1996) e Kramer (1997 e 1998) optam pelo trabalho a partir de uma abordagem biográfica nos estudos sobre professores e sua relação com a leitura e escrita ao

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

longo de sua histórias de vida, recuperando experiências e narrativas de cada um sem abrir mão da singularidade destas mas remetendo a relação que estas perspectivas singulares estabelecem com outras narrativas, num movimento onde espaço/tempo coletivo se faz presente, num resgate que

se torna fundamental como uma alternativa às políticas públicas de formação que passam uma borracha nas práticas construídas ao longo da história do país e da educação brasileira (KRAMER, 1998)

Deste modo as pesquisas educacionais que se desenvolvem a partir de uma abordagem biográfica não só centram-se nos aspectos históricos em si, mas apontam para um repensar as políticas de formação de professores à medida em que levantam aspectos fundamentais na constituição do profissional de educação mas que são desconsiderados nos cursos de formação que, em geral, priorizam aspectos técnicos e metodológicos.

O deslocamento do eixo de abordagem que se imprime a formação se faz necessária, passando-se a uma prática de formação reflexiva, que se pautar na possibilidade da *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1992), rompendo com um contexto de fatos e teorias absolutas, aceitas como verdades inabaláveis e que permita ao futuro professor enxergar a si próprio como mais que um técnico, um professor, sujeito de uma prática que se constrói imbricada numa trama contextual que ultrapassa as paredes da sala de aula, dos muros da escola e que, como sujeitos históricos que são, carregam as marcas

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

do nosso tempo, mas que estas não os imobilizam; ao contrário permitem reconstruir sua prática.

### **Diálogo, subjetividade e experiência da escrita**

Ao centrar sua concepção de linguagem no diálogo, Bakhtin supõe o outro. O dialogismo pressupõe a complementaridade de visões. Todo texto está relacionado ao seu contexto, o processo dialógico não se limita ao interior do próprio texto. Estabelece uma relação dialética do interior com o exterior desse texto.

É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito do discurso, o querer dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em um processo de desenvolvimento. (BAKHTIN, 1992, p. 300)

Quando se fala ou se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, os não-ditos, mas que também estão significando. E os implícitos podem, de alguma forma, sustentar o dito, mostrar o que se opõe ao dito, maneiras diferentes de falar o que se disse etc. Assim os sentidos de um texto, falado ou escrito, não estão necessariamente no texto, mas na relação do texto com outros textos (existentes, possíveis, imaginários). Essas relações de sentido, portanto, constituem a intertextualidade.

Para Bakhtin ainda: “expressar-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo” (1992, p. 337)

## **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

A escrita dos memoriais de formação é a expressão de que para melhor educar é preciso tornar a vida objeto de reflexão. Pensando sobre sua vida, refletindo sobre ela, teorizando-a, realizando o necessário confronto com outras possibilidades de entendê-la, e voltando a própria vida, agora com mais elementos para compreendê-la e transformá-la, eis o movimento que pode ocorrer quando o sujeito se permite escrever sobre si.

Em um tempo onde o pouco valor das experiências vividas, onde a rapidez, o imediatismo e a alienação parecem imperar, querer partilhar memórias e experiências parece em um texto como memorial de formação significar agir a contrapelo: buscar um outro tempo e um outro lugar. Um tempo que permita a lentidão das palavras, da respiração entre as frases ditas, tempo que possibilite durante os diálogos o fiar ou o tecer (Benjamin, *op. cit.*, p. 205), tempo de compartilhar – de partilhar com o outro. Tempo de compartilhar a palavra e a vida escrita no memorial de formação.

## Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II – rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ESTEBAN, Maria Teresa. 2001. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro, DP&A.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras, arma e sonho na escola*. Campinas: Papirus, 1996.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al* (Orgs). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

NÓVOA, Antônio. (Org). *Vida de professores*. Porto, Portugal, 1992.

SÁ-CHAVES Idália (Org). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Portugal: Porto Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo**

ZABALZA, Miguel A. Os *Diários de Aula*. Portugal: Porto Editora, 1994.