

NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E MEMÓRIAS

Eda Maria de Oliveira Henriques¹
Mônica Maria de Azevedo²

Resumo

O desprestígio crescente da profissão docente vem afetando um grande número de alunos que chegam às Licenciaturas com sérias dúvidas em relação à carreira docente. Diante deste quadro, desenvolveu-se uma pesquisa que procurou entender de que forma os alunos significam a sua trajetória de formação. Para conhecer tais trajetórias concebeu-se uma metodologia inspirada na proposta do memorial de formação de acordo com a concepção de Passeggi. Para deflagrar as narrativas utilizou-se o potencial discursivo e produtor de sentidos de crônicas da literatura brasileira, com as contribuições de Benjamin, Vygotsky e Iser. A partir da leitura da crônica, os alunos tornaram suas trajetórias um espaço de narrativa, análise e reflexão.

Palavras-chave: Trajetória de formação; Narrativas; Memória.

Abstract

The teaching profession's increasing discredit has affected a large number of the teaching course undergraduated students who have had serious doubts about the teaching profession. Facing this situation, a research was developed trying to understand how students have directed their trajectories towards graduation. To know such trajectories a methodology was designed based on written memories,

¹ **Eda Maria de Oliveira Henriques** – Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: dahenriques@gmail.com

² **Mônica Maria de Azevedo** – Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: azevedo-monica@uol.com.br

related to professional formation processes according to Passegi. To trigger the narrative it was used the discursive potencial and the different meanings from the Brazilian chronicle literature plus Benjamin, Vygotsky and Ise contributions. From the chronicle readings, students transform their trajetories into a space of narrative, analyses and reflection.

Keywords: Trajectory; Formation; Narratives; Memory.

NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E MEMÓRIAS.

INTRODUÇÃO

Ao final do século XX, segundo Villa (1998), uma série de fatores heterogêneos torna problemática a situação em que se encontram os professores, desenhando um quadro negativo para o professorado atual que remete a aspectos como a diminuição do prestígio da profissão, um mal-estar indefinido que se associa a uma certa crise de identidade. Para o autor, tal mal estar pode ser atribuído ao fato de que a figura do professor vem sofrendo um enfraquecimento, uma diluição que ele atribui a três tendências que podem ser definidas como: a dessacralização da ciência e da cultura, o surgimento de novas tecnologias e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais. Independente do peso que cada um destes aspectos possa ter no enfraquecimento do prestígio e da crise de identidade do professor, o que se constata é que a profissão parece ser cada vez menos atrativa para os jovens e no que se refere a este trabalho, paradoxalmente, para os próprios jovens licenciandos, uma vez que a opção por este tipo de formação é fruto de sua própria escolha.

Nesta direção, se observa que um número crescente de alunos que chega às Licenciaturas já vem com a certeza de que não irão seguir a carreira docente, ou então segui-la como última opção, com dificuldades de articular motivos para uma ou outra possibilidade. Assim, este trabalho apresenta o relato parcial de uma pesquisa realizada junto a turmas de licenciatura da Universidade Federal Fluminense, que procurou entender de que forma os alunos significam sua trajetória de formação e como articulam suas escolhas.

Para conhecer tais trajetórias concebeu-se uma metodologia inspirada na proposta do memorial de formação de acordo com Passegi (2008), procurando organizar fatos relacionados a atividades de formação, pondo em foco experiências e expectativas em relação a estas trajetórias. A autora situa o memorial como um gênero acadêmico autobiográfico que propicia ao profissional “tecer uma figura pública de si”, registrando recortes sobre processos de formação intelectual e trajetória profissional no magistério, formação inicial e continuada, incluindo relatos sobre a vida familiar e escolar e o define como:

Um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. Por se tratar de um documento institucional, o memorial autobiográfico caracteriza-se como uma escrita semipública de si, podendo, ou não, ser objeto de defesa pública. (Passegi, 2008, p.120).

Partindo então do termo memorial autobiográfico como uma designação genérica do espectro das escritas de si, Passegi (2008) se propõe a distinguir dois tipos de memorial: o memorial acadêmico e o memorial de formação. O primeiro se refere aos que são elaborados por professores e pesquisadores em concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente ou outras funções no âmbito de instituições do ensino superior. O segundo designa memoriais escritos ao longo do processo de formação inicial ou continuada para fins de trabalho de conclusão de curso no ensino superior.

Embora a pesquisa apresentada neste trabalho, não lance mão de memoriais produzidos em nenhuma das duas

circunstâncias acima, aposta no potencial das escritas de si, no que se referem à possibilidade de acompanhar o outro, no caso o aluno das Licenciaturas, em sua reflexão sobre o modo e as formas nas quais ele dá sentido às suas escolhas em sua trajetória de formação. Concordando com Passegi (2008), trata-se de permitir que este aluno possa tecer e entretecer os fios que relacionam fatos entre si explicando os efeitos e os reflexos dos mesmos nos direcionamentos e encaminhamentos da sua formação profissional. E não menos importante, viabilizar um olhar que priorize o processo e não o produto criando um espaço de reflexividade sobre sua história como processo de formação.

Um outro aspecto importante a ser assinalado é que, embora esta pesquisa tenha acontecido em um contexto institucional, não apresentou as mesmas injunções institucionais presentes nos memoriais acadêmicos e de formação, que remetem ao fato dos mesmos se darem muitas vezes em situações de avaliação explícita. O que não isenta que as narrativas dos alunos das licenciaturas, ao serem solicitados a escrever sobre suas trajetórias de formação, corram o risco de uma avaliação implícita ou de uma autocensura, decorrentes de padrões e estruturas de uma escrita que se dá em um contexto acadêmico no qual prepondera como uma de suas características marcantes a valorização da resposta certa ou, no mínimo, a resposta esperada a partir de determinados cânones do discurso deste contexto.

Nesta perspectiva, pensou-se em uma metodologia que, ao recorrer ao potencial simbólico dos diversos textos literários, procura viabilizar e mediar narrativas que pudessem contornar a questão das respostas prontas e estereotipadas tão comuns nas entrevistas tradicionais promovendo novas possibilidades de leitura da experiência de formação. Tais experiências muitas vezes são responsáveis pela constituição de concepções e modelos de ensino que perpetuam as mais tradicionais crenças sobre a escola e os processos em torno do ensinar e aprender. Assim, entendemos que as diversas experiências e

práticas de formação podem instituir formas de relação com o conhecimento, atribuindo-lhe os mais variados sentidos, que através de seus registros simbólico e imaginário podem ser transmitidos e conservados sem nenhum tipo de formalização sem perder sua força produtiva de valores e subjetividades.

Desta forma, para propiciar esta compreensão e uma (re) leitura de sentidos sobre experiências e trajetórias no âmbito da formação do professor, pensou-se em uma metodologia onde a leitura de contos e crônicas da literatura brasileira e universal, que poderiam versar ou não sobre o universo da escola, se constituíssem em um poderoso mediador de narrativas sobre as experiências nas trajetórias de formação. Nessa direção, a crônica é compreendida na perspectiva da narrativa a partir de Benjamin (2012) e a leitura compreendida como uma experiência subjetiva, que se alimenta de impressão artística imediata, denominada por Vygotsky (1999) de “crítica de leitor”. Tal concepção de crítica literária, segundo Bezerra (1999), antecipa em algumas décadas, a crítica da recepção e a discussão sobre o papel do leitor no jogo com autor e o texto questão que, neste trabalho, será ampliada por Iser. Tal abordagem favorece o que para Passegi (2008) é a atual configuração do memorial, ou seja, uma tentativa de subjetivar o discurso objetivo ou objetivar a escrita subjetiva.

BENJAMIN E VYGOTSKY: UM BREVE DIÁLOGO.

Ao buscarmos o conceito de narrativa no dicionário Aurélio nos deparamos com os termos narração, história ou conto. Etimologicamente, a palavra narrativa deriva do vocábulo latim *narrare* que quer dizer ato de contar, relatar ou expor uma história ou fato. No entanto, para Benjamin (2012), o conceito de narrativa está permeado por muitos outros sentidos/significados que vão além da ação de relatar ou contar uma história ou fato. Este conceito carrega em si um significado histórico e social apresentado e discutido em seu ensaio “O Narrador”. No prefácio das Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política, Gagnebin (2012) aponta que

Benjamin discute formas distintas de narrativas tais como a utilizada na historiografia progressista que trata da ideia de um progresso inevitável e cientificamente previsível e a utilizada na historiografia burguesa que diz respeito ao historicismo, “oriundo da grande tradição acadêmica” e que “pretendia reviver o passado através de uma espécie de identificação afetiva do historiador com seu objeto”, ambas se apoiando numa concepção de tempo cronológico e linear, homogêneo e vazio. Seguindo o pensamento de Benjamin, a autora mostra que o historiador materialista deveria então criar um novo conceito de tempo, o tempo de agora, que implicaria na constituição de uma experiência com o passado sobre a qual a obra de Benjamin irá desenvolver.

Dessa forma, Benjamin (2012) em seu texto “O Narrador”, ao destacar a experiência como fonte da narrativa, resgata sua importância e ligação com uma tradição viva e coletiva, onde a arte do narrador é a arte de contar preservando aos acontecimentos sua força secreta, sem encerrá-los em uma única versão. Ao mesmo tempo, segundo Gagnebin (2012), o autor observa que a arte de narrar se torna cada vez mais rara porque se baseia, sobretudo, em uma transmissão de experiência cujas condições de expressão plena já não existem na sociedade capitalista moderna. Experiências que seriam comuns ao narrador e ao ouvinte e que segundo Gagnebin (2012), possibilitariam a inserção de ambos dentro de um fluxo narrativo comum onde a história permaneceria aberta a novas propostas e a novas continuidades. Este conceito de experiência permitiria a escrita de uma anti-história, porque ao invés de encerrar o passado em uma interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, de seu caráter inacabado. Assim, como nos diz Benjamin (2012), o extraordinário e o miraculoso são narrados com grande exatidão, sem que o contexto psicológico da ação seja imposto ao ouvinte, que é livre para interpretar a história como quiser, o que de acordo com Gagnebin (2012), se constituiria em uma teoria antecipada da obra aberta. Assim, o cronista se torna o narrador da história,

que não se preocupa com a exatidão dos fatos, mas com a sua inserção no fluxo de outras histórias, tecendo uma rede de histórias que se articulam e se constituem entre si, preservando suas forças e seu potencial inesgotável de significação. Essa ideia de não acabamento essencial vai estar presente também, como nos mostra a autora, em alguns ensaios literários de Benjamin, como por exemplo, no ensaio sobre a obra “Em Busca do Tempo Perdido”, de Proust, intitulado “A Imagem de Proust”. Neste ensaio, entre outras coisas, o autor tece uma interessante relação entre experiência, memória, passado e presente, mostrando que a genialidade de Proust está justamente no fato de transformar uma experiência particular e privada de uma existência individual burguesa em uma busca universal, através da lembrança, pois para Benjamin (2012, p.37) “...o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. O que retrata, de acordo com Gagnebin (2012), que Proust não estava em busca do passado em si, mas da presença do passado no presente e do presente que já se encontrava anunciado no passado. Nesta perspectiva, a lembrança poderia subtrair os acontecimentos das contingências do tempo, mostrando as semelhanças e analogias entre passado e presente inscritos nas linhas do atual. Assim, compreender contos e crônicas da literatura numa perspectiva de obra aberta e como veículo de narrativas pode também trazer a possibilidade de novas conexões que atualizam o passado e redimensionam o olhar do presente sobre as experiências de formação, viabilizando novas construções de sentido sobre as mesmas. É dentro desse espírito, que o jovem Vygotsky (1999) vai, em um trabalho de conclusão de curso escrito em 1915, tratar da relação do crítico com o autor e sua obra em “A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” no qual faz uma crítica desta obra de Shakespeare a partir do que ele denomina “crítica de leitor”, onde defende a ideia de que a obra de arte após sua criação separa-se de seu autor e é recriada pelo leitor a partir da multiplicidade polissêmica de toda obra, adiantando em

algumas décadas a crítica da recepção. Nesta perspectiva, a obra é apenas uma possibilidade que o autor realiza, podendo o mesmo inclusive desconhecer a sua profundidade, e levar o crítico a revelações que ele como autor nem sequer suspeitava. Isto faz com que a força da obra não esteja naquilo que o autor subentendeu por ela, mas na maneira como age sobre o leitor. Desse modo, a leitura não está presa a um modelo semântico fechado, mas se abre sempre e infinitamente para a diversidade e universos de onde o leitor a enfoca. Universos que podem conter experiências de vida, experiências de leitura, experiências em torno do ensinar e do aprender. Assim, é o texto que se oferece com seu potencial simbólico na construção de outras narrativas, para a superação da “angústia da palavra” (Vygotsky, 1999), do inexprimível de alguns sentidos, do indizível do discurso interior. Neste trabalho, o autor antecipa sua futura discussão sobre a relação pensamento-linguagem, onde se destaca a questão da complexidade da passagem do pensamento à palavra, que nesta perspectiva não se trata de uma tradução direta da linguagem interior para a linguagem exterior, nem de uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, ou seja, não é apenas a vocalização da linguagem interior, mas:

... a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior” (Vygotsky, 2001, p. 474).

Dessa forma, a passagem da linguagem interior para a exterior consiste em uma transformação dinâmica, ou seja, na transformação de uma linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e acessível a todos. Assim, o pensamento é sempre algo integral, compacto, maior em sua extensão e volume do que uma palavra isolada. O que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente. Para Vygotsky (2001), a

complexidade da decomposição do pensamento e sua recriação em palavras se devem ao fato de que o pensamento não coincide com as palavras e com os significados das palavras, o que faz com que a transição do pensamento à palavra passe pelo significado e que em nosso pensamento sempre exista um subtexto oculto. Nesse sentido, há uma imperfeição da palavra na possibilidade de expressar o pensamento, pois o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O que leva o autor a afirmar que o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado pelo significado. Tal constatação tem como consequência o fato de que a comunicação imediata entre as consciências seja impossível psicologicamente, só podendo ser atingida via mediata, pelo significado das palavras. Ao que o autor acrescenta que para entendermos o discurso do outro não é necessário entendermos apenas algumas palavras, mas é preciso entender também seu pensamento e principalmente o motivo que o levou a emití-lo. Assim, a compreensão efetiva e plena do pensamento de outrem só se torna possível quando descobrimos o que Vygotsky (2001) denomina de “causa profunda afetivo-volitiva”, que encerra o desejo que está na origem de todo o pensamento. Dessa forma, a crítica de leitor oferece a possibilidade de superar o indizível, o inexprimível do discurso interior que Vygotsky (1999) metaforicamente remete a tirar sons de um instrumento rebelde enquanto ouve com o “ouvido da alma” uma melodia potente e triste. Assim o criar com a própria alma a obra alheia, significa compromisso apenas com a sua interpretação, sem a preocupação a respeito de outros estudos sobre a obra. A possibilidade de transformar a experiência da leitura no que Vygotsky denominou de crítica estética promovendo o crítico a crítico artista, crítico criador, traz não só novas possibilidades de significação através do potencial simbólico do texto, como também novas possibilidades de ressignificação dos sentidos em torno das experiências do ensinar e do aprender. Tais experiências geralmente se apresentam marcadas por práticas educativas

escolarizadas, que por suas próprias características, muitas vezes não viabilizam uma maior comunicação entre pensamentos de professores e alunos e dos próprios alunos entre si, através da compreensão dos desejos e necessidades, interesses e emoções, que estão na base do significado das palavras. Esta abordagem viabiliza ao professor conhecer não só o conteúdo objetivo da experiência do aluno, mas também o sentido da mesma e os atos de pensamento que os apreendem. Nesta perspectiva, entendendo que o texto literário pode vir a tornar-se veículo de revelação e ressignificação de experiências e concepções que nem sempre encontram espaço de expressão na sala de aula é que se acredita que deixar falar a obra pelo leitor é também deixar o leitor se falar pela obra. Assim a leitura do texto instaura um jogo entre autor e leitor, que Iser vai ampliar em sua discussão.

ISER: O JOGO DO TEXTO

Para Iser (2002), um dos principais representantes da corrente literária Estética da Recepção, a ideia de que autor, texto e leitor estão intimamente conectados em uma relação que produz algo que antes não existia, se contrapõe à noção tradicional de representação, relacionada a uma realidade pré-dada que se pressupõe estar representada. Assim, a ideia de jogo do texto pretende privilegiar o aspecto performativo da relação autor-texto-leitor, onde o pré-dado não é concebido como objeto de representação, mas como a relação através da qual algo novo é modelado.

Nessa perspectiva, *autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo* (Iser, 2002, p. 107) e nesse jogo, o texto é composto por um mundo que desafia o leitor a imaginá-lo e a interpretá-lo levando o mesmo a visualizar as múltiplas formas possíveis de imaginar o mundo do texto, que nesse sentido, começa a sofrer modificações.

De acordo com o autor, não importam as novas formas que o leitor produz, todas transgridem e modificam o mundo contido no texto. O aspecto ficcional do texto invoca então,

um contrato entre autor e leitor onde o mundo textual deve ser concebido, não como realidade, “*mas como se fosse realidade*” (p. 107), isto é, embora possa repetir uma realidade identificável, o que acontece dentro dele não acarreta as conseqüências relativas ao mundo real referido. Essa dimensão assinala a esfera ficcional em que tudo deve ser considerado como se fosse o que parece ser, ou seja, como um jogo.

Dessa forma, o jogo que se encena no texto não é um espetáculo que o leitor apenas observa, mas um evento em processo que demanda sua participação nos procedimentos e na encenação, e ao realizar o jogo do texto a seu modo, o leitor produz um –“*suplemento*”- individual, que considera como o significado do texto.

O significado do texto torna-se uma espécie de –“*suplemento*”- que é gerado por meio do jogo, como algo que se adiciona ao texto, não havendo, portanto, significado prévio ao jogo. De acordo com o autor, a produção do –“*suplemento*”- por meio jogo, compreende diferentes desempenhos por diferentes leitores no ato da recepção, que incluem desde o alcance da –“*vitória*”- com o estabelecimento do significado, ou com a manutenção do *jogo livre*, com a conservação em aberto do significado.

A unicidade do jogo estaria, então, no fato de que ele produz (suplementos) e, ao mesmo tempo permite que o processo de produção seja observado, o que leva o leitor a uma duplicidade inexorável, isto é, participa de uma ilusão sabendo que é uma ilusão. Será, então, nessa oscilação entre ilusão fechada e ilusão revelada que a transformação efetivada pelo jogo do texto se faz sentir pelo leitor.

A PESQUISA: REVELANDO ALGUMAS NARRATIVAS E SIGNIFICADOS

A partir destas concepções de narrativa e de leitura, pensou-se em uma metodologia que privilegiasse o potencial simbólico dos textos literários na mediação de narrativas de

alunos de Licenciaturas sobre suas experiências e expectativas em relação à sua trajetória de formação. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2014, na Universidade Federal Fluminense, com alunos de turmas de Licenciaturas (Letras, História, Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia) num total de cem alunos aproximadamente.

Como procedimento de pesquisa e coleta de dados, os alunos foram convidados a fazer uma leitura da crônica “Escola e sofrimento”, de Rubem Alves e a redigir um pequeno texto onde as impressões suscitadas por esta leitura fossem relacionadas com fatos e aspectos das experiências do contexto escolar que pudessem remeter a reflexões sobre tal contexto e às trajetórias de formação do futuro docente. A análise das narrativas resultantes da leitura e discussão da crônica acima citada foi realizada através da análise de conteúdo de Bardin (2011) através da unidade de significação ou unidade de registro temático, onde o “tema” se constitui na unidade de base que promove a busca de núcleos de sentido que compõem a comunicação.

Na crônica em referência, o autor mostra sua preocupação pelo fato de que a grande maioria das crianças vai para a escola ansiosa e amedrontada, comportamento este que não condiz com o perfil das crianças que são ensinadas a serem felizes. Aborda também que a escola não está interessada na felicidade dos alunos por exigir o aprendizado de uma quantidade enorme de conhecimentos, mas não fazer nenhuma relação desses conhecimentos com a vida dos alunos. Fala do comportamento dos professores que causam a impressão de que seus alunos são seus inimigos e que acabam por intimidar a inteligência dos alunos. Enfim, fala de uma escola que, ao invés de felicidade, causa sofrimento aos alunos por ter se esquecido do seu papel de despertar o potencial único presente em cada aluno.

A seguir, apresentaremos algumas narrativas suscitadas pela leitura da crônica onde procuraremos observar e analisar

como os alunos significam fatos, escolhas e expectativas relacionados à sua trajetória de formação.

Aluno A – “A partir da leitura do texto Escola e Sofrimento de Rubem Alves, tive a possibilidade de lembrar meu período escolar, que hoje me traz magníficas lembranças e enormes saudades. Tive em meu processo de formação, momentos que são bem destacados no texto em questão, onde a pressão e a ideia de obrigação atormentavam os alunos diariamente. As aulas eram na sua maioria um tanto monótonas e cansativas, segundo o modelo de ensino padrão utilizado pela sociedade. Eram matérias com conteúdo absurdamente grande e, por vezes, complexos, ensinados de modo acelerado, com o intuito de passar o máximo de conhecimento em um curto espaço de tempo e para que o cronograma escolar fosse obedecido e concluído. Eram nos momentos de intervalo e descanso que eu mais me divertia e me alegrava. A mente relaxava, o corpo acelerava e o sorriso abria, tendo em minhas amizades um mantra para a felicidade. Contudo destaques podem ser feitos, já que nem todas as aulas serviam como forma de alienação. Ótimos professores passaram por minha vida, contribuindo cada um com seus ensinamentos e vivências tão importantes para a minha formação como aluna. Eram educadores que amavam o que faziam e passavam a todo momento o quanto eram felizes por exercer aquela profissão, servindo de influência para o meu futuro”.

Aluno B – “Entrando em retrospectiva, é inevitável que me deixe ser levado a memórias que remetem à minha formação durante o ensino médio, período tão importante na minha vida e que definiu, pouco a pouco, as escolhas que faria no futuro. Durante toda a vida fui seduzido pelo raciocínio lógico e analítico, tão presente nas ciências

exatas, o que culminou na minha escolha profissional. Hoje como aluno e professor de matemática, concluo que a minha formação básica como um todo não foi o fator exclusivo que norteou essa sequência de eventos. O fator marcante foi a inspiração que o meu professor me passou durante todo o ensino médio. Seu nome é Juarez dos Santos, protagonista dessa história. Tudo no trabalho do professor Juarez era metódico, mas não escondia sua paixão pela docência, tampouco pela disciplina. Enquanto era rígido com as turmas mais novas, passava serenidade as turmas mais velhas uma vez que estas já o respeitavam imensamente e não questionavam a sua pedagogia. Era conhecido de todo o colégio, dos pais aos alunos, até mesmo de outras instituições. Não se gabava porém de sua notoriedade, pelo contrário, refletia humildade por onde passava. Me senti totalmente imerso e apaixonado pela matemática, graças ao grande mestre Juarez. A paixão pela docência também é seu mérito, uma vez que hoje uma das maiores certezas que eu tenho é a de que o professor pode moldar futuros brilhantes. Espero seguir os passos de meu querido mestre e buscar resultados semelhantes aos dele”.

Aluno C – “Baseado na minha vida acadêmica, lembro de terem sido os piores anos da minha vida, “taxada” de mais burra da turma por ter grandes dificuldades com as matérias de ciências exatas, também tive dificuldade de me relacionar com os colegas de turma. Sendo assim eu tive sempre poucos amigos na escola e na faculdade não mudou muita coisa. Quando cheguei no ensino médio um professor despertou em mim um imenso carinho pela literatura, então passei a me dedicar mais a tal matéria, deixando de lado o apelido adquirido no

ensino fundamental. Deixei de ser “a burra” e me tornei viciada em leitura. Aos 17 anos estava no último ano do ensino médio, louca para me ver livre da escola, porém com o sonho de ser professora. Meio contraditório querer voltar para um local onde durante anos me fazia sentir como se fosse o pior ser humano da face da terra. Mas minha vontade vai além do que sofri. Meu desejo é voltar as salas de aula e mostrar que ninguém é melhor do que ninguém. Cada um é bom a sua maneira, cada um vai se sair melhor em alguma matéria, porém achará o seu lugar. Não serei uma professora que agrega rótulos aos alunos, quero ser a base que faça o imaginário dele voar. Assim como eu queria ter tido. Eu quero e vou ensinar a felicidade”.

Aluno D – “Acredito que quando entramos no ginásio a escola, ou talvez o sistema de educação, passa a nos ver como pré-adultos. De uma hora para a outra (ou melhor de um ano para outro) perdemos os motivos mais felizes de estar na escola: nos tiram a hora da soneca, nos tiram a possibilidade de dialogarmos com nossos amigos durante as aulas, até mesmo se quisermos comentar o próprio assunto da aula. Nos dizem também que agora o esquema vai mudar e colocam uma professora que não podemos mais chamar de “tia” em cima de um tablado, tudo isso assim junto e de uma só vez. E então temos que passar a encarar a escola como um lugar sério (pois é o que nos dizem) e não podemos falar, levantar, é como se a sala de aula fosse um lugar de regime militar. E para piorar tudo, as escolas estão cada vez mais cedo preparando os alunos para o vestibular. Então a sala de aula não é um lugar de aprender, mas sim um lugar de aprender a passar em uma prova que irá decidir toda a nossa vida. Dessa forma, fica difícil para o aluno conseguir aprender.

A gente tem a tendência a gostar daquilo que a gente entende e com o sistema de ensino atual, está difícil gostar de qualquer coisa. Me parece que não temos hoje a chance de realmente saber se gostaríamos de determinadas matérias, pois elas nos são ensinadas de uma maneira tão quadrada, que nos tornam gaveteiros do conhecimento, e então quando nos deparamos com um professor diferente, nos agarramos a ele e a matéria que ele ensina e passamos a adorá-la e queremos seguir aquela área. Mas será que se tivéssemos mais professores assim, não teríamos uma chance mais justa de aprender nossas matérias e escolher nossas carreiras?”

Aluno E – “Lembro-me de que era uma tortura ir à escola das primeiras vezes, não conhecia ninguém e nem entendia porque tinha que sair de casa, deixar de conversar e brincar com meus amigos, para ir a um outro lugar fazer tarefas com outras crianças até então desconhecidas. As coisas começaram a mudar quando me familiarizei com o ambiente e as pessoas ao meu redor. Tornou-se divertido ir à escola. Como no ensino fundamental não tinham muitas obrigações, o dia no colégio se resumia em conversas descontraídas e brincadeiras. No final desse período (acredito que sétima ou oitava série) tive a oportunidade de conviver, e de admirar muito, dois professores: o de matemática, um cara simples, genial e sincero que é meu amigo até hoje, e a de ciências, uma professora muito divertida que me mostrou como essa disciplina está relacionada a tudo e quão surpreendente ela poderia ser. Chegando ao ensino médio compreendi que a escola era também lugar de aceitação, que os outros te observam, te julgam e que ser nova e estar longe dos seus amigos é angustiante. Nessa fase, a escola tomou outro significado, tornou-se

objeto de pressão e delineadora do futuro. Percebi que o estudar era seletivo, que o mundo pede pessoas aplicadas e, assim, o aprender deixou de ser tão gostoso para tornar-se algo obrigatório. Ao final, tinha de escolher o que iria fazer depois do colégio, e acabei de decidir pela química que era a matéria que mais gostava e tinha facilidade. Não fui influenciada por ninguém, e essa minha escolha ainda está muito confusa. A faculdade nos traz uma carga muito pesada de conhecimento. Meu estudo é sempre pressionado, quase não me sobra tempo para visualizar as coisas que aprendemos na teoria. Com isso não consigo saber se estou no caminho certo, se isso vai me fazer feliz. Não vejo os meus próximos passos. Não tenho em mente o que esperar para mim. E o estudar, parece-me pouco lógico e útil sem a experiência de vida, que é o que me falta tempo para obter”.

Nestas narrativas, alunos de licenciatura de vários cursos trazem relatos que identificam, o ambiente escolar como “monótono”, “cansativo”, “piores anos de minha vida”, “lugar de regime militar”, trazendo alguns dramas pessoais vividos nesse contexto, geralmente, relacionados a não aceitação ou a algum tipo de discriminação como o vivido pela aluna que foi vista como a “*mais burra da turma por ter grandes dificuldades com as matérias de ciências exatas*”. As poucas menções ao ambiente escolar caracterizado como “*divertido*”, parecem estar relacionadas aos primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil, onde “*não haviam muitas obrigações*” e o dia na escola se resumia a “*conversas distraídas e brincadeiras*”. Assim, de modo geral, esses alunos identificam a entrada no “ginásio” (atualmente anos finais do ensino fundamental), com a “*perda dos motivos mais felizes de estar na escola*” e assim, a escola vai se tornando cada vez mais cedo uma preparação para o vestibular ou “*um lugar de aprender a passar em uma prova que irá decidir toda a nossa vida*” o que é agravado

com a entrada no ensino médio, tornando-se então “*objeto de pressão e delineadora do futuro*”, processo acompanhado de muitas angústias e incertezas, acentuadas pelo fato de que “*com o sistema de ensino atual, está difícil de gostar de qualquer coisa*”. Nesse contexto, em vários relatos surge como “*fator marcante*”, “*inspiração*”, um professor “*diferente*” que faz com que “*nos agarremos a ele e a matéria que ele ensina e passamos a adorá-la e queremos seguir aquela área*”. Vários relatos apontam professores como “*fator marcante*” e mesmo como “*protagonista desta história*”, tal a importância que os mesmos parecem ter nos direcionamentos destas trajetórias de formação. Em uma das narrativas um aluno chega a colocar que “*será que se tivéssemos mais professores assim, não teríamos uma chance mais justa de aprender nossas matérias e escolher nossas carreiras?*”. Escolhas que se dão de outra forma também trazem um nível de angústia e incerteza como a do aluno que escolheu o curso que ia seguir pela “*matéria que mais gostava e que tinha facilidade*” porém, reafirma que “*não consigo saber se estou no caminho certo e se isso vai me fazer feliz*”. Enfim, nestas narrativas a forma como os alunos de licenciatura significam alguns fatos e experiências em sua trajetória de formação apontam o contexto escolar como um cenário de boas e más lembranças, sendo que estas últimas muitas vezes, coincidem com os últimos anos do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio, período em que, segundo os mesmos, inicia a maior pressão para as escolhas profissionais e para o vestibular. Assim, de um modo geral, apontam o ambiente escolar e as situações formais e não formais de aprendizagem proporcionadas por ele, como um contexto de cobranças e exigências quanto a escolhas e definições relativas ao encaminhamento de sua vida profissional, mas sem oferecer o suporte necessário para que isso aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais e provisórias, torna-se importante destacar, a inspiração proporcionada pelo memorial de formação, tal como entendido por Passegi (2008), com o seu potencial de deflagrar uma escrita de si organizando fatos relacionados a propostas de formação e pondo em foco experiências e expectativas em relação a esta trajetória. Nesta mesma direção, foi interessante observar que a leitura da crônica como experiência, abriu a possibilidade da inserção de uma história no fluxo de outras histórias, que se articulam e se constituem entre si, preservando seu potencial inesgotável de significação e de expressão de subjetividade deixando, como diz Benjamin (2012), “a marca do oleiro na argila do vaso”. Assim, a narrativa do autor, se entrelaça com as experiências, memórias e concepções do leitor, nos revelando nestas narrativas, alguns sentidos construídos em torno de experiências de um passado/ presente escolar que se tornam presentes no fio condutor do relato da crônica. Neste sentido, a mediação da crônica nesta pesquisa, ofereceu o texto e o seu potencial simbólico para que os alunos das Licenciaturas expressassem suas lembranças, ideias e concepções sobre a escola, mas como também mostra Yunes (2003), a possibilidade de ressitua-los em relação à experiência que está sendo contada, numa dupla oportunidade, a de se conectar com suas lembranças, suas formas de pensar e a de repensar sobre as mesmas. Isto porque, embora os alunos das licenciaturas sejam universitários e possuam, portanto, vários anos de escolaridade, de um modo geral, não fazem das memórias de suas experiências neste contexto, objeto de reflexão. As narrativas aqui registradas apontam que uma das possíveis causas para esta questão pode estar relacionada ao fato de que a escola não tem favorecido espaços de reflexão sobre o processo de formação, ou seja, promove a leitura de conteúdos disciplinares, mas não viabiliza possibilidades de “leitura” e objetivação crítica sobre o processo de formação vivido.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Braziliense, 2012.

BEZERRA, P. Prefácio In: *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Braziliense, 2012.

ISER, W. O jogo do Texto. In: COSTA, L. (coordenação e tradução) *A Literatura e o Leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGI, M. C. , BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2008.

VILLA, F. G. O Professor em Face das Mudanças Culturais e Sociais. IN: VEIGA, I. P. A. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIYGOTSKY, L. S. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YUNES, E. Leitura como Experiência. In: YUNES, E., OSWALD, M. L. (orgs.) *A Experiência da Leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Data de recebimento: março de 2015

Data de aceite: setembro de 2015