

Um de nós interrogava porque o incômodo e o que pretendiam, ordenando as cadeiras de trabalho está inscrito em branco na res- posta visual e na pergunta invisível. Com relação à intersubjetividade, enquanto no primeiro momento do referido texto produzido, sua possibilidade é discutida num contexto histórico-filosófico entre os graus extremos da objetivação e da subjetivação (entre a rigidez positivista e o ego cogitante de um mundo ideal)...

O espaço interdisciplinar, que diz, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser senão o campo unitário do conhecimento tanto na literatura infantil quanto nos filmes de ficção científica, o que frequentemente se verifica é que, apesar das mudanças de dimensões, os seres mantêm-se inalterados quanto à sua morfologia e sua

à emergência dessas subjetividades, ricas em perspectiva de vida? O conceito de força de trabalho, estava inscrito em branco na res- posta visual e na pergunta invisível. Com relação à intersubjetividade, enquanto no primeiro momento do referido texto produzido, sua possibilidade é discutida num contexto histórico-filosófico entre os graus extremos da objetivação e da subjetivação (entre a rigidez positivista e o ego cogitante de um mundo ideal)...

O espaço interdisciplinar, que diz, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser senão o campo unitário do conhecimento tanto na literatura infantil quanto nos filmes de ficção científica, o que frequentemente se verifica é que, apesar das mudanças de dimensões, os seres mantêm-se inalterados quanto à sua morfologia e seus

Educação em foco

Um de nós interrogava porque o incômodo e o que pretendiam, ordenando as cadeiras de trabalho está inscrito em branco na res- posta visual e na pergunta invisível. Com relação à intersubjetividade, enquanto no primeiro momento do referido texto produzido, sua possibilidade é discutida num contexto histórico-filosófico entre os graus extremos da objetivação e da subjetivação (entre a rigidez positivista e o ego cogitante de um mundo ideal)...

O espaço interdisciplinar, que diz, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser senão o campo unitário do conhecimento tanto na literatura infantil quanto nos filmes de ficção científica, o que frequentemente se verifica é que, apesar das mudanças de dimensões, os seres mantêm-se inalterados quanto à sua morfologia e sua

EDITORA



Educação em Foco

Conselho Editorial

Prof. Marlos Bessa Mendes da Rocha (Coordenador)

Prof^a. Ana Maria Moraes Fontes

Conselho Consultivo

Prof^a. Dra. Solange Jobim e Souza, PUC/RJ (Linguagem e Educação)

Prof^a. Dra. Sônia Kramer, PUC/RJ (Linguagem e Educação)

Prof^a. Dra. Magda Soares, UFMG (Linguagem e Educação)

Prof. Dr. Tiago Adão Lara, atualmente professor - visitante - UFJF
(Filosofia da Educação)

Prof. Dr. Ubiratan D' Ambrósio, UNICAMP (Educação Matemática)

Prof^a. Dra. Rosália Maria de Aragão, UNIMEP/Piracicaba
(Educação em Ciências)

Prof^a. Dra. Dominique Colunvaux, UFF (Educação em Ciências)

Prof. Dr. Júlio Romero, UNIMEP (Educação Especial)

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer, UFRGS (Educação Especial)

Prof^a. Dra. Leila Nunes (Educação Especial)

Prof^a. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, UNICAMP (Educação Especial)

Prof^a. Dra. Clarice Nunes, UFF (História da Educação)

Prof. Dr. Osmar Fávero, UFF (Políticas Educacionais)

Prof^a. Dra. Maria Victória de Mesquita Benevides, USP (Sociologia e Políticas
Educacionais).

Editora da UFJF

Campus Universitário - Prédio da Biblioteca Central

Cep: 36.036-330 - Juiz de Fora-MG

Telefone (032) 229-3782

e-mail: editora@editora.ufjf.br

Sumário

Apresentação

1- A perspectiva sócio-histórica em foco

- 9 • Perscrutando fontes: Bakhtin e a liturgia ortodoxa russa
Carlos Alberto Faraco
- 27 • Um diálogo entre Vygotsky e Bateson
Bernrd Fichtner
- 43 • ANDAIMAGEM: uma metáfora em construção
Sérgio Roberto Costa

2- Focalizando práticas de leitura e escrita

- 67 • Tempo, memória, história de professores
Solange Jobim e Souza
- 93 • Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores
Sônia Kramer
- 117 • Literatura infantil e formação da subjetividade: um exemplo, Lobato
Zinda Vasconcellos

3- O NUPEL em foco

- 145 • Apresentando o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Linguagem - NUPEL
Neusa Salim Miranda
- 153 • Pesquisando práticas sócio-culturais de leitura e escrita
Maria Teresa de Assunção Freitas

4- Enfocando a produção discente

- 175 • Leitura e escrita no contexto escolar: encontros e desencontros
Hilda A. L. da Silva Micarello
- 195 • Surpreendendo a escola pela janela da biblioteca
Alessandra Sexto Bernardes
- 223 • “Penerando” a chuva: pressupostos para uma prática etnogeográfica e endocultural
Jader Janer Lopes

Tempo, memória e história de professores¹

Solange Jobim e Souza²

Resumo:

Este texto apresenta as reflexões realizadas a partir da pesquisa “Cultura, Modernidade e Linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores”, que teve seu foco de análise nas experiências de narrativa, de leitura e de escrita de professores da pré-escola e das primeiras séries do primeiro grau. Delineando um marco teórico na teoria crítica da cultura e da modernidade, esta pesquisa procurou revelar as práticas concretas de leitura e de escrita tecidas ao longo das histórias de vida e de trabalho dos professores, trazendo uma compreensão não só do seu percurso de construção de conhecimento, mas, principalmente, de como este processo está implicado nas suas trajetórias de vida, influenciando de forma importante e definitiva sua prática pedagógica no âmbito escolar:

Palavras-chave: leitura-escrita - professoras - memória

Abstract:

This text presents the results of a research entitled “Culture, Modernity and Language: what do teachers read, write and talk about”, which had its focus of analysis on the pre-school and first degree teachers and their experiences about reading and writing. On the basis of the critical theory of culture and modernity, this research tried to reveal the real practices on reading and writing that teachers had along their lives, trying to understand not only the teacher's approach to knowledge, but mainly how this process is engaged in their lives, having its influences on their school practices.

Key-Words: read write - teachers - memory

¹ Trabalho apresentado no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil - 1500-1970, Lisboa, de 23/1/96 a 26/1/96.

² Doutora, professora de pós-graduação do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

“... a imagem da felicidade está indissolúvelmente ligada à da salvação. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera.” (Walter Benjamin)

Este texto reúne algumas reflexões que acompanharam nosso grupo de pesquisa - professores e alunos de graduação e pós-graduação - em relação ao tema “Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores”³.

A amplitude de questionamentos que esta pesquisa nos proporcionou transformou nossa compreensão do lugar social que o professor vem ocupando no contexto de uma nova ordem econômica e cultural em nossa realidade. Além disto, este tema nos conduziu a alguns desdobramentos mutuamente articulados, ou seja: por um lado, a necessidade de construirmos uma nova configuração teórico-metodológica no interior da pesquisa em educação; por outro, a compreensão de que as questões da linguagem e da cultura e suas teorizações devem ocupar, cada vez mais, um lugar de destaque na articulação entre as diferentes áreas do saber (Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Ciências Políticas, etc.), configurando novas possibilidades interpretativas para as Ciências Humanas frente à complexidade das questões contemporâneas.

Hoje, quando cercamos um tema ou problematizamos a realidade concreta das experiências humanas, nos defrontamos com um emaranhado complexo de aspectos políticos, sociológicos, psicológicos, culturais, históricos, entre outros, que

³ Pesquisa realizada na Faculdade de Educação/UERJ, coordenada pelas professoras Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza, de novembro de 1993 a julho de 1995, financiada pelo CNPq.

atravessam a nossa compreensão das questões cotidianas, exigindo uma formulação que escapa a uma única disciplina acadêmica. Com isto, entendemos que as Ciências Humanas estão sofrendo um processo de deslocamento que coloca em questão o próprio conceito de disciplina, ultrapassando a concepção das abordagens ditas interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares. De acordo com Fredric Jameson (1993), o processo de deslocamento presente nas Ciências Humanas se caracteriza pelo esmaecimento de algumas de suas fronteiras ou separações fundamentais. Para este autor, que reflete sobre as questões da modernidade e da pós-modernidade e suas conseqüências na transformação do discurso teórico contemporâneo, os grandes sistemas filosóficos, sociológicos, políticos ou psicológicos, cada vez mais cedem lugar a um tipo de texto simplesmente chamado “teoria”, inaugurando um novo discurso que se caracteriza por ser todos ou nenhum destes sistemas ao mesmo tempo.⁴

Ao pesquisar e compreender as experiências que permeiam a vida dos professores, e como estas experiências se refletem no modo característico de “ser professor” a partir de determinadas circunstâncias históricas e sociais vividas por estes sujeitos contemporâneos, desde o início a centralidade da *linguagem* e a dimensão da *cultura* nela implicada se impuseram como dimensões necessárias a tais reflexões. Nesta caminhada, dois autores, não por acaso, estiveram sempre presentes, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. A presença destes autores, como principal referência teórica desta pesquisa, pode ser ainda melhor explicitada no estágio atual de nossas investigações. Num certo sentido, as obras de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, embora formuladas no início e meados deste século, podem ser consideradas precursoras deste novo tipo de discurso teórico assinalado recentemente por Jameson (1993) e que caracteriza a necessidade de pensarmos as questões contemporâneas a partir

4. Jameson, Fredric, “Pós-modernismo e sociedade de consumo”, IN: Kaplan, A. “O Mal Estar no Pós-Modernismo”, Zahar, RJ, 1993. Neste artigo Jameson (p. 27) indaga se a obra de Michel Foucault não poderia ser considerada a expressão de um discurso teórico contemporâneo, apresentando uma formulação que poderia ser melhor caracterizada como uma espécie de manifestação pós-modernista.

de formulações teóricas que dêem conta da complexidade, cada dia maior, da experiência do homem moderno.

Quando analisamos mais profundamente o conjunto das obras escritas tanto por Benjamin como por Bakhtin, o que se evidencia é uma formulação teórica que propõe um rompimento com a distinção entre Filosofia, História, Crítica Literária, Sociologia da Cultura ou Sociologia Política, etc, buscando elaborar uma teoria que correlaciona a emergência de novos aspectos formais da cultura contemporânea com um novo tipo de vida social e com uma nova ordem econômica. Assim, já naquela época, estes autores compreendiam que a complexidade da experiência moderna (ou pós-moderna) não poderia se esgotar no interior de sistemas teóricos fechados, pois o que está em jogo é a formulação de um estilo de escrita teórica comprometida com um rompimento mais definitivo com as abordagens conceituais enrijecidas pela influência da racionalização científica no interior das Ciências Humanas. Isto significa dizer que as transformações da sociedade devem estar presentes na própria forma como se pretende expressar estas transformações, ou seja, a forma teórica deve fazer justiça à complexidade dos conteúdos inscritos na realidade. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade de trabalharmos com conceitos que estão em permanente evolução no interior de uma abordagem teórica, conceitos que extrapolam uma disciplina em particular, exercitando, com isto, novas possibilidades de articulação conceitual no interior das Ciências Humanas.

Em nossas análises sobre a *trans-formação da subjetividade dos professores* privilegiamos os seguintes aspectos: linguagem, cultura, história e memória. Além disto, vale destacar uma visão de *sujeito* que se constitui *na e pela* linguagem, considerando psiquismo e ideologia⁵ como expressões de um processo único que revela-se na palavra, no momento de sua expressão, ou seja, a linguagem como possibilidade de “diagnosticar as maneiras de nascer, viver e morrer de uma determinada época”⁶. Portanto, a linguagem,

5 Entendemos ideologia, nos termos de Bakhtin, como o conjunto de todos os reflexos e interpretações da realidade social e natural que ocorrem no pensamento humano, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas signícas.

6 Olgária Matos, Folha de São Paulo, 7/5/95.

compreendida como produto da interação viva das forças sociais, nos permite apreender não só este sujeito contemporâneo, mas também as formas materiais e simbólicas a partir das quais este sujeito se exprime, permitindo que a sua experiência, que é ao mesmo tempo a experiência coletiva de uma época, se cristalice através de suas produções.

Refletindo sobre o tema - “o que narram, lêem e escrevem os professores?” - no contexto destas indagações mais amplas, percebemos, por um lado, que as experiências do professor não podem ser analisadas separadamente dos temas que circunscrevem a discussão atual do processo de modernização de nossa sociedade, denominada também sociedade pós-industrial ou de consumo, sociedade pós-moderna, sociedade da mídia ou dos espetáculos, ou do capitalismo multinacional. Por outro lado, na medida em que a linguagem permeia as práticas sociais que constituem, mutuamente, tanto os sujeitos como a própria ordem econômica, política, social e cultural, não há como negligenciá-la quando nos propomos a uma reflexão profunda sobre os temas que atravessam a vida social, política, cultural e psicológica do homem contemporâneo.

1 - O confronto narrativa e informação no cotidiano dos professores

A questão “o que narram os professores” nos conduziu a duas outras reflexões que a antecedem: o que entendemos por narrativa e qual o lugar por ela ocupado no cotidiano da vida moderna? A narrativa é uma forma de expressão que aproxima linguagem e experiência, ou seja, a narrativa supõe o prazer de contar e ouvir histórias, histórias que se alimentam nos acontecimentos que permeiam a vida de narradores e ouvintes. Por isso, outrora, linguagem e experiência tinham laços em comum, e, portanto, a narrativa pode ser definida como uma forma de expressão que concilia a linguagem e a vida das pessoas, tanto na sua dimensão coletiva como individual.

Hoje, entretanto, as formas e usos da linguagem se modificaram. A narrativa está em processo de extinção. Na medida em que a experiência do homem se degrada, não há porque ter orgulho ou prazer em ouvir ou contar nossas histórias. Quando as histórias não são mais conservadas, desaparece o dom de ouvir e com ele a comunidade dos ouvintes (Benjamin, 1987). Refletindo nesta direção, Benjamin (idem) diz que o homem está perdendo uma capacidade que parecia lhe pertencer de forma inalienável e segura - a faculdade de intercambiar experiências e prossegue em tom profético: "As ações da experiência estão em baixa e tudo indica que continuarão a cair até que seu valor desapareça de todo" (p.198).

Mas o que estará marcando de forma definitiva as transformações da experiência e da linguagem na vida do homem? Uma das formas de análise desta questão inclui uma reflexão sobre a constituição do sujeito na sociedade de consumo.

Nesta vertente, o primeiro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao vertiginoso processo de banalização da própria existência humana, cada vez mais homogeneizada pelos valores emergentes na sociedade de consumo. Isto porque o homem cada vez mais se afasta de suas necessidades essenciais em troca de necessidades fabricadas pela sociedade de consumo. A ânsia do consumo encerra o desejo de obedecer a uma ordem não enunciada, porém subentendida e vivida nas relações entre os indivíduos (Jobim e Souza, 1994). Assim, os valores que se destacam a partir da cultura do consumo, conduzem e (des)orientam a vida das pessoas em uma única direção - aquela que alimenta constantemente a relação produção-consumo no interior das relações dos indivíduos com o sistema. Portanto, no âmbito desta lógica, o que é prioritário é a criação de necessidades, bem como indivíduos para encarná-las⁷. Diante deste quadro, o indivíduo passa a existir apenas enquanto consumidor, e, com este *status*, não há reconhecimento nem de

⁷ Para uma discussão mais profunda da lógica do consumo, consultar Baudrillard, "A sociedade de consumo", Edições 70, Lisboa, s/d. Ver também Pasolini (1990), "Os jovens infelizes", editora Brasiliense, São Paulo.

sua singularidade, nem de sua identidade no sentido histórico do termo. O consumidor se funde com a mercadoria, produzindo o seu próprio des-lugar na história e no contexto social. Assim, as histórias dos sujeitos contemporâneos se diluem na inexpressividade dos signos fabricados pelo consumo. Na medida em que o homem não se reconhece a si próprio inteiramente naquilo que diz, as palavras deixam de criar marcas, perdem seu poder transformador. É como se os acontecimentos não mais nos pertencessem, ou seja, existissem independentemente de nossas ações no mundo. O homem torna-se um ponto qualquer na multidão, alguém privado de história e dos laços de coletividade. O presente, com suas inovações tecnológicas, se densifica a cada momento, e, neste compasso, desqualifica não apenas o passado de cada um e suas histórias, mas, também, o lugar do sujeito que narra, destituindo sua capacidade de reconstruir na narrativa os caminhos da transformação da cultura e da história. O monólogo coletivo é o cerne da extinção da experiência e das narrativas e, portanto, da *desistoricização* do sujeito.

Assim, como não há mais histórias para serem contadas, não há também mais tempo disponível para ouvi-las. A narrativa, diz Benjamin, é uma forma de linguagem relacionada ao tempo dos artesãos. O progresso exige uma nova cadência nas formas de comunicação, pois “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (p.206).

“Vida de professor, é impossível falar dela e não levantar a questão do tempo. Ele permeia a vida dos professores em vários aspectos, por diversos ângulos: tempo para falar; tempo para ouvir; tempo para ler; tempo para escrever; tempo, tempo, tempo ...

tic-tac-tic-tac-tic-tac-tic-tac

- “...Escrever eu até escrevo. Não vou te dizer que com a mesma frequência de antes. O tempo é muito pouco. Tenho lido bem menos do que eu gostaria...”(Regina)

tic- tac-tic-tac-tic-tac-tic-tac

*- “... O tempo que eu tenho é no ônibus ou no metrô...”
(Márcia)*

tic-tac-tic

- "... Romance também, mas eu não tenho tempo. Eu não tenho tempo para ler romance, já foi o tempo! ..." (Viviane)

tic

- "... Eu lia só naquela época, porque depois não peguei mais nada para ler. Tempo, não é? Naquele tempo eu era solteira, depois casei e aí ..." (Luciene)

tac

- "... Leitura? Eu gosto né? É o que eu te falei, às vezes falta um pouco de tempo" ... (Jussara)⁸

O ritmo acelerado da experiência do homem nas sociedades modernas se revela nas formas de linguagem. Neste sentido, Benjamin constata a substituição da narrativa pela informação e pela sensação. A informação, diz ele, é incompatível com o espírito da narrativa. Algumas características definem esta incompatibilidade. Em primeiro lugar, a informação só tem valor no momento em que é nova. Precisa ser plausível e existir "em si e para si". Além disto, na informação os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Portanto, a informação requer a adesão automática do ouvinte. Para cada fato, uma explicação, e, como os fatos já nos chegam com as explicações devidamente selecionadas pelos meios de comunicação de massa, atrofia-se a capacidade de refletir, dialogar e discordar. A informação, presente em toda a parte, está definitivamente substituindo a narrativa e contribuindo, em grande escala, para a atrofia da memória. Com a velocidade com que os acontecimentos se sucedem uns aos outros, não há necessidade de armazená-los por muito tempo, e muito menos de interpretá-los, pois logo novos fatos virão, substituindo-os, sem deixar rastros na memória. Em

⁸ Fragmento retirado do texto "Vida de professor: uma breve história do nosso tempo".

Este texto faz parte do livro "Histórias de professores", uma coletânea de artigos organizada por Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza, publicada pela editora Atica, 1996. No presente artigo, vários outros fragmentos que apresentam cenas do cotidiano e conversas com as professoras foram extraídos desta mesma fonte. A faixa etária da maioria das professoras é de 35 a 45 anos, ou seja, compreende um grupo de mulheres que nasceram na década de 50. As professoras entrevistadas trabalham na rede pública de primeiro grau da cidade do Rio de Janeiro.

uma, enquanto a narrativa se alimenta da memória, a informação favorece o esquecimento.

Para Benjamin, esta nova forma de comunicação - a informação - está provocando transformações profundas não apenas na linguagem, mas também nas relações entre os homens e, conseqüentemente, nos próprios homens. Porém, esta reflexão lúcida sobre as transformações do homem e da linguagem traz à tona não apenas uma visão pessimista e sombria sobre os destinos do homem, mas sobretudo um alerta que nos direciona para outras possibilidades de refletir sobre o lugar do sujeito frente às transformações tecnológicas e sua relação com o conhecimento.

Liotard (1993) refletindo sobre o conhecimento nos tempos "pós-modernos", nos sugere um futuro nada promissor. Diz ele:

"O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (Bildung) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu "valor de uso". [...]

Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder."(p. 4-5)

Sem nos deixar contaminar por um prognóstico tão sombrio, acreditamos, e queremos continuar acreditando, que conjugar história, memória e narrativa é exercitar o desejo de resgatar, tanto no plano teórico como no plano prático, o potencial de liberdade e transformação que a linguagem é capaz de conter na relação com o conhecimento. Vale ressaltar, que não se trata apenas de manifestações nostálgicas ou ingênuas no que diz

respeito às conseqüências do progresso na vida do homem contemporâneo, mas, sobretudo, de não perdermos nossa capacidade crítica em relação às possibilidades de emancipação, sempre presentes nas experiências cotidianas do homem contemporâneo. O sentido da história vem sempre da ação dos homens e não pode ser pensado como dado antes de os sujeitos agirem. O homem é sempre capaz de surpreender e é por isso que ele pode reverter a ordem estabelecida e institucionalizada, ou seja, interferir nos caminhos da história de seu tempo *escovando a história a contrapelo* (Benjamin op. cit. Jobim e Souza, 1994).

2 - Memória e narrativa: a re-escrita da identidade

A relação história e narrativa sugere, inevitavelmente, uma reflexão sobre o papel da memória e do esquecimento como mediadora deste processo. Falar da memória é dialogar com o tempo. Tempo e memória são as duas faces de uma mesma moeda. Se o tempo conquista novas dimensões interpretativas na época atual, a memória também se modifica. Isto significa dizer que o lugar da memória, o seu *status* na vida das pessoas hoje, é uma conseqüência direta de seu uso na vida diária. De fato, cada vez mais sentimos menos sua falta. A inutilidade da memória é uma condição da existência moderna. A época moderna substitui a memória humana pela tecnologia, tornando-a supérflua, sem valor. O ritmo dos acontecimentos exige que os computadores, com uma capacidade infinitamente maior para armazenar os acontecimentos, substituam a memória natural. A memória natural cuida dos acontecimentos enraizados na experiência de vida dos indivíduos; a memória artificial lida com os acontecimentos na sua dimensão de objetos descartáveis, apenas necessários enquanto capazes de provar sua utilidade no interior do sistema produção-consumo.

Para Platão, o início da decadência da memória surgiu com a invenção da escrita. Ao inventar a escrita o homem deu o primeiro passo em direção ao esquecimento. Platão, numa passagem do célebre Fedro (274-277), argumenta que a invenção

da escrita não auxiliaria a memória dos homens nem os tornaria mais sábios, pois, segundo ele, aquele que confia na escrita perde a memória, passando a depender de um signo externo e não de sua capacidade de lembrar; não se tornará mais sábio, mas receberá informações sem a instrução adequada, parecendo sábio, quando na verdade será bem ignorante. A condenação da escrita em Platão se dá em nome da importância pedagógica do diálogo. Para Platão, só através do diálogo podemos chegar à sabedoria. O diálogo exige a reflexão, a troca, a contra-argumentação. O diálogo é vivo e dinâmico e, portanto, lida com o conhecimento na sua dimensão histórica.

O que mais se destaca nesta crítica de Platão à invenção da escrita é a possibilidade de uma reflexão profunda sobre a relação direta que podemos estabelecer entre os avanços da tecnologia e a transformação das faculdades humanas. O homem cria formas materiais de existência e, com elas e através delas, transforma-se a si próprio em dimensões que não poderíamos antes julgar possíveis de acontecer. Enquanto a condenação da escrita por Platão se dá em defesa do diálogo, a crítica dos avanços tecnológicos nos autores contemporâneos se dá em defesa das faculdades humanas e da ameaça de desaparecimento do próprio homem, ou seja, da sua substituição por uma réplica de si próprio (este, por sinal, é o tema do filme *Blade Runner*, de Ridley Scott, 1982).

Novamente é importante ressaltar que o elemento nostálgico destas críticas não conduz ao imobilismo, mas, ao contrário incentiva o exercício de nossa capacidade crítica, além de assegurar nosso lugar na transformação da cultura e na emancipação permanente dos indivíduos e da história. Esta pesquisa, equacionando uma série de reflexões críticas que permitiram uma visibilidade mais intensa da cultura e da sociedade contemporânea, direcionou e construiu uma metodologia de trabalho que, ao mesmo tempo em que se preocupou em desvelar e aprofundar a compreensão sobre a narrativa, a leitura e a escrita dos professores, buscou intervir na própria transformação dos professores entrevistados, partilhando com eles, no momento das

entrevistas, o conhecimento construído coletivamente em relação ao tema da pesquisa e de suas próprias vidas.

Neste sentido é que a presente pesquisa buscou traçar, através da narrativa de episódios, cenas, fatos, acontecimentos recordados pelos professores, uma compreensão dinâmica do processo de constituição da consciência crítica que estes sujeitos têm frente às mudanças e às trans-formações que a leitura e a escrita trouxeram, ou ainda trazem, para a vida pessoal e profissional de cada um. Portanto, algumas questões se fizeram presentes: somos leitoras(res)? somos escritoras (res)? como somos leitoras(res) e escritoras(res)? sabemos contar nossas histórias? o que lembramos? o que esquecemos? por que lembramos e por que esquecemos?

- “Não me lembro como eu aprendi a ler, sei que a minha mãe me ajudava muito. Não gostava de ler. Da professora que me ensinou a ler, ela não ficou marcada, me lembro muito pouco. Não me lembro de pegando livros para ler. Talvez eu até tenha lido, porque quando uma criança começa a ler, ela fica entusiasmada, tem vontade de ler para os outros. Não me lembro realmente como foi que eu aprendi, os primeiros momentos da aprendizagem da leitura ... (Ivone)

- “Eu não lembro, não. Ah! Estou lembrando de uma professora do Jardim de Infância que me marcou muito. Era aquela professora bonita, que contava história, que todo mundo queria ficar perto” (Mônica).

- “Eu sempre fui uma pessoa interessada, então eu praticamente me alfabetizei sozinha. Eu lia muito, eu comecei a mexer nas coisas de meu pai e me alfabetizei sozinha” (Viviane).

- “Lá em casa todo mundo sempre lia muito. Meu avô, minha mãe, meu tio, todos me contavam muitas histórias. É uma coisa que já vem, o gosto pela leitura já vem de família. Eu acho que isso é uma coisa genética” (Regina).

- “Na infância li ‘O mundo da criança’, mas eu acho que foi isso mesmo, a coisa se aumentou, a lembrança que tenho... Esse gosto se acentuou exatamente na minha adolescência, no momento em que me senti só, por opção, saindo do lugar

que eu gostava, da escola que eu gostava, me separando dos meus amigos das primeiras séries que vinham juntos naquela turma, eu me senti só, e o livro foi o caminho que encontrei. Eu não via TV o dia inteiro, eu não lia fotonovela, eu não lia Capricho..., eu lia lia, revistinha. Isso foi uma coincidência com essa minha tia comprando os livros, formando a sua biblioteca. A partir daí é que eu me lembro bem desse meu interesse, a coisa foi aumentando, eu fui estimulada, acho que fui” (Mônica).

-“As pessoas que não têm o hábito, por hábito mesmo, de leitura, abandonam. Totalmente. Não tem nenhum estímulo. O professor não tem estímulo. São pouquíssimos os professores que lêem. Quando se tem estímulo, ele vem de fora, porque de dentro... O salário não te estimula, a tua vida corrida não te estimula, você não vê pra quê. A pessoa que já tem aquilo dentro dela, até lê, estuda. Agora, a profissão não te estimula muito, não te leva a nada” (Viviane).

-“Eu adoro escrever, escrevo muito. Quer dizer, atualmente não. Aquela escrita pessoal mesmo, parou. Hoje eu escrevo agenda. A minha agenda é meio que um diário, eu escrevo: tenho dentista, cheguei à escola às tantas horas, hoje falei sobre isso e aquilo, é um relatório assim não tão minucioso, são só fatos. Mas escrever assim... É muito difícil eu pegar e escrever uma poesia! Só com a criançada. Alguma coisa minha mesma, não” (Jussara).

-“Escrever, eu até escrevo. Não vou te dizer que com a mesma frequência de antes. O tempo é muito pouco. [...] Eu sempre escrevi muito, gostava de escrever poesia, contos, histórias. Aquilo para mim era uma coisa gostosa, saía muito fácil” (Regina).

-“Quando você chega em casa, você tem mil coisas do seu dia a dia, as suas contas estão se estourando no banco e seu dinheiro indo embora. Então, eu acho que isso corta muito a sua poesia, escrever alguma coisa sua, uma coisa bonita. Normalmente, eu não gostaria de escrever alguma coisa triste, eu gostaria de escrever alguma coisa bonita” (Jussara).

-“Às vezes, eu escrevia uma redação mais íntima, eu me soltava mais e ... errava mais!!! Aí vinha aquilo tudo vermelho!!! Errou!!! Redação regular!!! Eu achava tudo uma

porcaria. *Que saco! Quando eu me soltava estava tudo errado. Comecei a escrever o que a professora queria que eu escrevesse. Não era aquilo que estava dentro de mim. Eram redações com um ou dois parágrafos. Isto foi no primário, no ginásio e no normal*" (Márcia).

- "Acho que já falei pra você. É uma lacuna, né. Eu liço muito, até não sei como eu consigo. Esse ano até eu ainda não consegui ler o que eu queria. Eu vou comprando os livros, vou visitando o Caderno Idéias/JB, vou anotando os nomes que eu quero e estão indo para a estante, isso está me angustiando... eu estou sem tempo este ano de ir a eles. Liço o que passa pela minha mão, o que vejo e me chama atenção, essa minha pesquisa, esse meu garimpo, gosto de sebo, gosto do jornal do Caderno Idéias, o que vai ser lançado, estou lendo, mas a escrita não acontece. Eu às vezes, penso assim: 'é falta de tempo', mas não é não, sabe, e também não é preguiça, é mesmo bloqueio, escrita criativa, nunca produzi, porque... eu acho que não tenho o dom para escritora, sou leitor (professora ri evasiva). É uma lacuna, né... (Mônica). - "Eu passei por um período que eu tive o meu famoso caderno. Morro de pena de ter jogado fora. Eu escrevia sobre a criança, sobre a adolescência, sobre várias coisas. Eram textos imensos. Um belo dia, eu tinha vinte anos, achei que aquilo era uma bobeira, me arrependo tremendamente de ter jogado fora. Hoje em dia eu tenho duas sobrinhas. As mil coisas que elas escrevem, estão guardadas comigo" (Jussara).

Por que somos professoras (res)?

- "Bom, isto foi de ver a escola, a professora, se mirar naquela professora... Foi por aí e depois, em casa, todo mundo apoiou, todo mundo achou que na família não tinha uma professora... tinha que ter uma professora! Então juntou o meu ideal com o ideal da família, a família apoiou... fui para professora" (Márcia).

- "Eu nunca na minha vida quis ser professora mesmo em criança e em adolescente. Não era, realmente, a minha meta. A minha meta era totalmente voltada para área médica. Mas era uma época, 69, 71 que ser professora ainda era um status,

e a família obrigou um pouco. 'Ou vai ser professora ou então não vai ser nada, porque não tem ninguém aqui para te custear o curso de medicina' [...] E aí eu comecei a trabalhar com a criança, foi crescendo, foi bonito. De repente eu acho que me descobri junto com as crianças" (Jussara).

- "Eu não sei. Gostei desde pequena. Eu botava as bonecas assim, dava aulas para elas. Eu era filha única. Também morava num lugar muito longe [...] Aí, lá não tinha muita opção. Eu tinha que fazer os cursos que ofereciam, normal ou contabilidade. Contabilidade eu não gostava, então eu fiz o normal" (Luciene).

- "Olha Maria ..., depois de tantos anos parar pra pensar o que me levou...olha, eu fiz o Normal no Colégio Lemos Cunha. Fiz o Normal porque quis fazer, não foi aquela coisa influenciada, não: 'Faça o Normal, minha filha, que é coisa pra menininha', não foi isso não. Já entrei sabendo que eu gostaria de fazer era o curso de Normal e não me decepcionei, não. Durante o curso, na época de minha escolha, numa turma de 50 alunos, só mulheres podiam fazer Normal... Foi correspondendo às minhas expectativas, o tempo inteiro. Já no 2º ano Normal comecei a fazer estágio em turmas de pré-escolar. Eu passei por todos os níveis do magistério. Eu comecei no estágio em turmas de pré-escolar.." (Mônica).

Quando nos perguntamos quem somos nós, ou como nos tornamos o que somos hoje, inevitavelmente nos direcionamos ao passado. Neste sentido, a idéia de identidade e a idéia de história são, de fato, mutuamente constitutivas. As histórias de vida ou os relatos autobiográficos são formas específicas de discurso que, textualmente, se enraízam num determinado tempo e espaço, desenhando a identidade do narrador a partir dos episódios que vão sendo rememorados ao longo da narrativa (Freeman, 1993).

A memória, na concepção por nós adotada, é um fenômeno irreduzível aos acontecimentos da mente individual. Isto nos leva a considerar tanto a lembrança quanto o esquecimento como atividades inerentemente sociais, inseridas, assim, nas circunstâncias da vida diária. A natureza constitutiva da memória

não se dá no isolamento do sujeito histórico, mas sim no diálogo com o outro. Mesmo as histórias primeiras, as histórias da nossa infância, só existem enquanto relatos trazidos por outrem. Aquilo que ouvimos sobre a nossa infância torna-se o nosso passado. Portanto, minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de uma outra pessoa. Neste sentido, não só a memória é uma prática social, como a identidade é construída nas relações entre sujeitos. Portanto, cada história individual está inevitavelmente enredada em várias outras histórias, formando a dimensão coletiva de cada existência pessoal.

Sendo uma prática social, tanto a lembrança quanto o esquecimento vão muito além da narrativa de uma história individual, colocando a narrativa singular em contato com as possibilidades de recordar e de esquecer em uma determinada época. A memória, assim concebida, reconstrói, além da intensidade das lembranças individuais, a densidade da memória coletiva.

A reflexão sobre memória e história de professores nos aponta para uma outra questão polêmica, ou seja: o que se espera das narrativas dos professores quando nós, pesquisadores, consideramos os relatos de suas histórias como dados de pesquisa?

A primeira implicação teórico-metodológica frente às exigências de se trabalhar com histórias de vida ou relatos autobiográficos é o abandono imediato de uma falsa atitude científica que julga a narrativa pela precisão e pela veracidade dos acontecimentos passados. A recordação do passado é uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Portanto, uma narração é mais um processo criativo do pensamento do que o relato “correto” de fatos vividos. Deste modo, a memória implica não apenas a possibilidade de recontar o passado como de fato ocorreu, mas também a de recuperá-lo através dos outros possíveis sentidos que cada nova narrativa explicita e conduz. Isto significa falar da relação narrativa e memória como uma

relação mediada pelo ato interpretativo, cujo objetivo é expandir em novas direções a compreensão de si próprio, situando a singularidade de uma lembrança no âmbito das experiências históricas e coletivas de uma dada época (Freeman, 1993).

Um segundo desafio que esta abordagem - histórias de vida na pesquisa em educação - nos coloca é o da construção de um conhecimento compartilhado dialogicamente que requer, sobretudo, uma compreensão da narrativa como espaço de produção de linguagem entre entrevistador e entrevistado. Vejamos, então, como pensar as histórias de vida ou as narrativas autobiográficas como espaços de produção de linguagem, tendo a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin orientando nossa reflexão.

Os relatos autobiográficos não são monólogos face a um observador. Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica (no sentido bakhtiniano deste termo) entre dois ou mais interlocutores, compreendendo tensões, expectativas, anções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica situam-se, por assim dizer, no interior de uma reciprocidade e variam com o interlocutor. A palavra não pertence ao falante unicamente, uma vez que o ouvinte está presente de algum modo no enunciado, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra daquele que conta a sua história. A linguagem é um projeto inacabado, em constante transformação (Bakhtin, 1982).

O que consideramos necessário nas entrevistas desta pesquisa foi deixar a conversa fluir, dar todo o tempo necessário para que o professor ou professora pudesse ir em qualquer direção; um outro aspecto foi o entrevistador deixar-se envolver pela narrativa, imergir nas histórias contadas, e, ao mesmo tempo, permitindo emergir o que é importante do ponto de vista do autor principal - o professor. Em outras palavras, isto significa acompanhar os caminhos e meandros do discurso do outro, ir por onde a narrativa nos leva e, ao mesmo tempo, saber encontrar algo preciso - não perder de vista o tema maior da conversa - a

experiência com a leitura/escrita, a experiência com a profissão - ser professor. Argumentar a favor da expressão no contexto das entrevistas/narrativas é possível quando o objetivo não é a busca de informações, evidências verificáveis ou que valham por si mesmas, mas registrar o modo como o professor ou a professora olha para si e enxerga a própria vida na memória. É exatamente o modo como o professor fala de sua vida, como ordena os fatos, ao que dá destaque, o que fica sem ser dito, as palavras que escolhe ..., que nos interessa principalmente.

Na vida, como nas narrativas autobiográficas, o discurso verbal não é auto-suficiente. Isto porque, quando avaliamos os enunciados ou o texto falado no seu todo, levamos em conta muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais (lingüísticos) do enunciado. Os julgamentos de valor presentes num dado ato de fala compõem a compreensão entre o falante e o ouvinte. Em qualquer ato de fala existem sentidos que são presumidos entre os interlocutores, mas que permanecem inarticulados, quer dizer, sem uma articulação verbal explícita. Bakhtin (1992) chama atenção para o papel fundamental da entoação na constituição dos sentidos que envolvem e dão forma aos atos de fala e afirma que esta - a entoação - é particularmente sensível a todas as vibrações sociais da atmosfera social que envolve o falante e o ouvinte. Portanto, a atmosfera afetiva que envolve os atos de fala, os não-ditos que estão presentes no gesto, no olhar, nas expressões faciais e no corpo são parte integrante do sentido do diálogo.

Cada ato de fala cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação. A entoação é testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo. A experiência passada de cada um é vivida no relato como algo único e, portanto, esse algo novo que se expressa no tom emocional-volitivo traz consigo a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito que se exprime (Jobim e Souza, 1994).

Fazer sentido de um texto, quer seja um texto de nossa própria história ou a história de uma outra pessoa, é um processo de criação de um quadro referencial, um contexto interpretativo, no interior do qual aquilo que é relevante do ponto de vista do narrador e seu ouvinte, possa ser destacado. Os significados que vão sendo conferidos ao texto biográfico são tão “criados” como “encontrados”. A reflexão autobiográfica cria uma nova relação entre presente, passado e futuro; porém, esta relação acontece no presente, no momento mesmo do relato. Longe de ser puramente casual, o texto que surge no momento do relato é o resultado de opções do autor, pois é ele que escolhe ou privilegia uma determinada versão do seu passado ou da sua realidade privada.

Como já observamos, os textos autobiográficos, na medida em que têm como objetivo uma compreensão ampliada do passado e uma apreciação crítica do presente, revendo e corrigindo tanto o passado como o presente, não podem ser julgados nem pela precisão de seus detalhes, nem pela veracidade dos acontecimentos lembrados. Pensar a “verdade” no contexto da correspondência factual é admitir trabalhar metodologicamente com uma concepção simplista e empobrecida do conceito de “verdade”.

Quando relegamos as narrativas ou textos autobiográficos ao status de meras ficções, negamos ao professor o direito de atingir certas compreensões que só podem ocorrer no momento da escuta de si próprio e do outro. No contexto desta pesquisa, acreditamos que esta foi uma oportunidade para que o professor refletisse sobre si e, se possível, re-escrevesse sua trajetória, transformando-a. As histórias contadas no contexto dialógico das entrevistas realizadas com os professores, pretenderam assumir o clima engendrado pela narrativa e, conseqüentemente, possibilitaram uma conscientização mais profunda dos processos de transformação que podem ser gerados neste contexto.

“... Agora, neste momento, está acontecendo algo importante, que é falar de mim, da minha vida, refletir, em muitos momentos, sobre coisas corriqueiras, mas que fazem diferença se forem feitas desta ou de outra maneira. Estou pensando em tantas vezes que não ligamos, ou não demos atenção

suficiente para que o aluno possa nos comunicar algo, seja escrevendo, lendo sua redação, pedindo ajuda ou quando faz um carinho, todas as formas que ele tem de comunicar-se e que, muitas vezes, não damos este espaço. Você, Angélica, enquanto professora/estudante, está proporcionando a mim, aprendiz sempre, o espaço, de me ouvir, falar da minha vida, dos meus sentimentos, da minha história. Obrigada por me ouvir, me deixar falar, valorizar, sentir prazer em ouvir. Agora sei também que isto é bom para meus alunos. Sempre é tempo de começar, de continuar, se surpreender. Obrigada sua danada!!” (Rosana)

3 - Experiência, narrativa e trans-formação dos professores

Participar de cursos de formação de professores da rede pública, sempre foi um grande desafio para todos nós. Isto porque, em que pese todo o investimento feito nesta direção, sempre nos defrontamos, em nossas avaliações, com resultados insuficientes, frente às enormes dificuldades as quais certamente extrapolam o âmbito estritamente pedagógico que enfrenta o ensino em geral, mas, especialmente, o ensino público. Foi com esta preocupação que entendemos que a pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores”, deveria contribuir para fazer avançar os questionamentos sobre a inadequabilidade de certas estratégias de formação de professores e propor outras “saídas” para superar os fracassos já constatados nesta área. Nosso objetivo foi, portanto, tentar discutir esta realidade concreta a partir de alguns questionamentos que foram surgindo ao longo desta investigação, e desencadear uma reflexão mais profunda sobre o tema “formação de educadores”, buscando, evidentemente, encaminhar propostas para o delineamento de políticas públicas para este setor.

O que falta nos cursos de formação de professores? Por que são tão necessários e ao mesmo tempo tão insuficientes? O que fazer para torná-los um espaço de efetiva trans-formação dos professores como pessoas e como profissionais? Que

benefícios esperamos destes cursos? Por que é necessário repensá-los? Refletir sobre o papel da linguagem, da memória e da narrativa na experiência dos professores nos ajuda a desvendar as questões formuladas anteriormente?

Em geral, o que presenciamos em encontros, cursos ou seminários de formação é uma preocupação em fazer chegar aos professores as últimas novidades sobre metodologias, práticas pedagógicas, conceitos, teorias e autores que estão sendo discutidos pelas pesquisas acadêmicas mais recentes. Em suma, o que vale é a *informação*, sempre “nova” e “atual”. Deste modo, uma primeira questão que nos preocupa diz respeito aos “modismos” que acabam sendo criados em torno das idéias e concepções de alguns autores. Muitas vezes, o modo superficial com que são divulgados, dificulta os professores a acompanharem, de forma consciente, as transformações que vão sendo geradas na prática pedagógica a partir das novas concepções teóricas. Com isto, propostas teóricas sólidas e fundamentais para uma compreensão cada vez mais sofisticada das contradições vividas no cotidiano das relações da educação, da sociedade e das questões de poder que as permeiam, acabam sendo desperdiçadas e, portanto, caindo no vazio da utilização de conceitos, transformados, assim, em simples jargões, destituídos de toda sua profundidade e possibilidade de transformação da realidade e das práticas sociais.

Nesta perspectiva, observamos que, na maioria das vezes, o professor se vê frente a uma massa enorme de informações que deve ser de algum modo assimilada e, assim, transformar sua prática pedagógica em novas possibilidades de realização. O paradoxo maior é que espera-se que este professor de educação infantil ou de primeiro grau, assimile com clareza, rapidez e exatidão - e em apenas algumas horas de leitura e discussão - estes mesmos conhecimentos que foram produto de árduo e longo trabalho de pesquisa e construção teórico-conceitual por professores e pesquisadores que dedicaram, via de regra, vários anos de estudos nestes mesmos temas. O que ocorre é que teorias e conceitos importantes que poderiam ampliar a

compreensão do professor sobre o seu trabalho, acabam se esgotando em jargões que não fazem sentido para suas práticas cotidianas, porque esvaziadas da compreensão ativa que se constitui no verdadeiro diálogo entre pessoas, textos e autores. A compreensão é um processo dialógico (já dizia isto Platão) e, como tal, exige a presença de um outro a partir do qual nosso pensamento enfrenta desafios e a necessidade de se afirmar. Quando o pensamento e as idéias são confrontados com outros pontos de vista, sentimos necessidade de buscar novas formas de dizer, de falar e de revelar nossas convicções para nós mesmos e para os outros. Neste confronto, o conhecimento vai sendo elaborado em outros patamares e, assim, ganhando dimensões até então desconhecidas para o próprio sujeito que as verbaliza. Este “outro”, que incentiva as idéias e o pensamento, pode ser um outro “sujeito” ou se manifestar nas produções culturais mais diversas, como, por exemplo, um livro, um texto, um filme etc. O diálogo com as idéias de uma época é o ponto fundamental no processo de construção e renovação do conhecimento e da cultura.

Lamentavelmente, contrário ao que acabamos de expor, o que se observa é que as dinâmicas dos cursos de formação de educadores constituem-se, na maioria das vezes, a partir de estratégias de trabalho que se caracterizam por ser muito mais informativas e reprodutoras de conhecimentos do que propriamente dialógicas e formativas. Ou seja, como pode o professor ser interativo, ouvir o outro e possibilitar a construção do seu próprio conhecimento e de seus alunos, se ele próprio não tem oportunidade de experimentar esta forma de construção de conhecimento nos cursos que lhe são oferecidos?

Foi refletindo sobre estas contradições e paradoxos que sentimos a necessidade de propor caminhos que se confrontassem com esta circularidade de intenções, que não se concretizam em práticas sociais inovadoras, e muito menos conseguem romper com o aprisionamento do professor a um trabalho estereotipado ao qual só se vincula de forma mecânica e fragmentada. Contudo, este *desvio*, em direção a uma trans-

formação dos professores, supõe uma visão crítica do lugar que a linguagem ocupa mediando estratégias de trabalho e de relacionamento entre os professores e o contexto social e cultural onde estas relações educativas se realizam.

As palavras quando são apropriadas de forma expressiva, naturalmente exercem modificações na forma e no conteúdo do pensamento das pessoas. Isto significa dizer que as palavras detêm um enorme potencial transformador, pois, quando interferem nas formas de pensar, desencadeiam também mudanças no comportamento e nas atitudes da pessoa. O poder transformador das palavras deve ser sempre explorado nas interações de caráter educativo. O que ocorre é que nem sempre os professores têm oportunidade de construir conhecimentos a partir de uma reflexão que articula os novos conceitos com os que eles já conhecem, convidando-os a interagir criticamente com as informações novas. Infelizmente, na maioria das vezes, os professores se defrontam com conceitos e teorias que pouco conhecem, mas que são trazidas e consumidas pelos próprios professores como panacéia para todos os problemas da educação, ou soluções miraculosas que irão “tudo” resolver. Sem entender como isto é possível, o professor é instigado a substituir seu conhecimento, muitas vezes construído ao longo de vários anos de trabalho, por conceitos e teorias consideradas “melhores” e mais “eficazes” para o ensino. Com isto, seu conhecimento é desvalorizado e seu trabalho desprestigiado, e os problemas do fracasso escolar passam a ser vistos como problemas de inadequação do professor, que não adquiriu habilidades para usar as últimas novidades em termos de métodos e técnicas pedagógicas.

Assim, um aspecto que deve ser considerado fundamental nos encontros pedagógicos promovidos para professores, é o de se estabelecer elos entre os temas ou conteúdos trabalhados e a experiência cultural e afetiva dos professores, ou seja, os temas devem ser abordados como questões que dizem respeito à própria experiência de cada um, e não apenas como um tema teórico-conceitual elaborado distante e acima de uma prática cotidiana,

totalmente deslocado da vida e do trabalho do professor. O mais importante num curso de formação é permitir que os professores tenham oportunidade de encontrar o verdadeiro sentido das palavras que ele usa. Isto porque, na maioria das vezes, a apropriação de conceitos e teorias acontece de forma impositiva e descontextualizada. As palavras precisam reconquistar sua verdadeira condição expressiva e deixar de ser apenas instrumentos mediadores de conteúdos esvaziados de sentido para aqueles que as verbalizam. Nos cursos de formação, os conhecimentos transmitidos aos professores estão, quase sempre, muito distantes de suas experiências cognitivas cotidianas, o que acaba por elevar uma barreira entre os interlocutores, cristalizando suas falas em verdadeiros monólogos sem eco entre os participantes. A informação, embora necessária, por si mesma não é capaz de intervir significativamente nas práticas sociais de um modo emancipador. Portanto, é necessário que ela (a informação) seja criticamente revitalizada pelo diálogo e pela dimensão ética no interior das práticas sociais e culturais entre as pessoas.

A trans-formação do educador não depende exclusivamente em dar acesso à informação mais atualizada aos que não a possuem, mas fazer com que os conhecimentos produzidos sejam, efetivamente, parte de uma experiência coletiva que sublinha o sujeito como autor deste processo. Além disto, a formação permanente dos educadores não deve se restringir aos conteúdos diretamente relacionados ao exercício da profissão, mas incentivar o contato com diferentes formas de expressão cultural e histórica de seu tempo. Isto significa dizer que a questão da formação do educador não deve se restringir a uma discussão apenas de conteúdos e técnicas mais eficazes, no seu sentido mais limitado desta questão, mas sim entender que a própria política educacional só poderá ser eficaz em nosso país quando os professores tiverem acesso aos instrumentos de cultura produzidos por seus contemporâneos e forem incentivados a dialogar criticamente com suas produções culturais, afetivas e cognitivas.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, São Paulo, 1981.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes, São Paulo, 1992.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Edições 70. Lisboa, 1991.
- _____. **Por uma crítica da economia política do signo**. Elfos, Rio de Janeiro, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**, vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Brasiliense, São Paulo, 1987.
- BOURDIEU, Pierre (org.). **La misère du monde**. Seuil, Paris, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1994.
- FREEMAN, Mark. **Re-writing the self. History, Memory, Narrative**. Routledge, London, 1993.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. Ática, São Paulo, 1994.
- _____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Papirus, Campinas, SP, 1994.
- JAMESON, Fredric. **O Pós-modernismo e a Sociedade de Consumo**. IN: Kaplan, Ann (org.) *O mal-estar no pós-moderno*. Zahar, Rio de Janeiro, 1990.
- JOBIM e Souza, Solange. **Infância e Linguagem**. Papirus, Campinas, 1994.
- _____. & Castro, Lucia Rabello. **Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. Psicologia Clínica**. PUC-Rio, vol.6, (95-124), 1995.
- _____. & Kramer, Sonia (org.). **Histórias de professor**. Ática, São Paulo, (no prelo).
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Ática, São Paulo, 1993.
- LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. José Olympio, Rio de Janeiro, 1993.

-
- MIDDLETON, David & EDWARDS, Derek. **Collective Remembering**. Sage Publications, London, 1990.
- NOVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto Editor, Portugal, 1992.
- _____. **Profissão professor**. Porto Editor, Portugal, 1991.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. Brasiliense, SP, 1990.
- PLATÃO **Fedro**. Guimarães Editoras. Lisboa, 1994.