

Parte 1 – Narrativas e formação de professores
2. A escrita de memoriais de formação: algumas notas

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CARPI, A.C.M.S., and MORAIS, J.F.S. A escrita de memoriais de formação: algumas notas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 51-75. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0004>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

2

A escrita de memoriais de formação: algumas notas

Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Introdução

Este texto resulta de um reencontro com a dissertação “Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006”, escrita por Ana Cristina Carpi, orientada por Jacqueline Morais e defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, vinculado à Faculdade de Formação de Professores (UERJ) em São Gonçalo. Deste trabalho acadêmico, trazemos trechos de alguns dos capítulos que nos permitem problematizar o gênero *texto memorialístico*. Neste artigo, restringimo-nos aos memoriais de formação, dentre outras razões, por ser uma prática no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita como modo de viver uma escrita mais encharcada da vida.

A importância escrita do memorial de formação, como parte da produção de um texto acadêmico, reside no reconhecimento de que escrevê-lo é viver uma experiência singular. Quem o escreve realiza um mergulho, em diferentes níveis de profundidade, em sua história pessoal e profissional, cujos processos e vivências habitam e marcam cada um de nós. É possível, nesse fluxo, significar e ressignificar experiências, dar novos sentidos ao vivido, “integrar passado e presente”, abrindo possibilidades de novos olhares sobre si

e sobre o outro. Para nós, a articulação entre história pessoal e coletiva gera uma potência libertadora.

Os escritos que trazem a própria vida em diálogo com outras revelam a potência da narrativa de si. Em alguns escritos, encontramos passagens que ecoam processos dolorosos. Em outros, nos deparamos com afirmações que expressam as possibilidades de transformação da vida e da educação.

Segundo Passeggi e Souza (2010), o marco de início das discussões sobre a escrita de natureza memorialística no Brasil se deveu à chegada do livro *O método (auto)biográfico e a formação* (Nóvoa; Finger, 1988), que fora trazido de Lisboa por pesquisadores brasileiros naquela época. O livro, editado em 1988 em Portugal, levou 22 anos para ser publicado em nosso país. Todavia, circulou entre pesquisadores, ajudando a transformar os caminhos da pesquisa em educação, particularmente no campo da formação. Passeggi e Souza (2010), responsáveis pela publicação no país, no prefácio à edição brasileira revelam o impacto dessa obra, reafirmando não só a sua importância fundadora, mas a potente atualidade de seus textos para as pesquisas e estudos relacionados à formação docente.

Atualmente, encontramos em foco na universidade a efervescência de pesquisadores que se aprofundaram no estudo e principalmente no uso de metodologias (auto)biográficas como abordagem privilegiada na formação docente, e que vêm trazendo à luz o pensamento de autores pioneiros como António Nóvoa, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, entre outros.

Professores do campo da educação, particularmente os da Faculdade de Formação de Professores, não somente estudam e pesquisam as metodologias da abordagem (auto)biográfica do ponto de vista teórico, como utilizam-nas nas práticas de formação docente, tornando-se eles próprios referências nesse campo. Nesse sentido, busca-se favorecer uma reflexão sistemática sobre formação

e abordagem (auto)biográfica, destacando interfaces e desdobramentos teórico-metodológicos no campo da investigação, da formação humana e de professores. Tal opção firma-se na convicção de que o autoconhecimento e a reflexão a respeito das escolhas sobre o saberes-fazer pedagógicos – por meio de um processo dialógico de articulação entre vida pessoal e profissional, entre passado e presente, entre individual e coletivo, dentre outras articulações possíveis – são vias privilegiadas, embora ainda pouco exploradas, de (trans)formação.

A opção desses educadores-pesquisadores insere-se como um desdobramento do que Passeggi e Souza localizam como simbolizados pelo livro de Nóvoa e Finger:

[...] eles em diferentes instâncias. Entre pesquisadores de diversas nacionalidades: francesa, suíça, portuguesa, canadense, brasileira, preocupados com a formação. Elo entre dois mundos: o da francofonia e o da lusofonia, que continuam a enfrentar o mesmo desafio: o da formação do adulto na contemporaneidade. Entre colegas universitários que partilham o mesmo ideal: formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores. Um elo de interesses (Passeggi; Souza, 2010, pp. 12-3).

Em síntese, Passeggi e Souza demarcam um campo, um movimento instituinte, que se configura por eles entre pesquisadores nacionais e estrangeiros em torno da partilha de saberes e no enfrentamento, ainda corrente, do desafio e do ideal de uma melhor formação docente.

Bragança (2012), em suas reflexões sobre *o sentidodialógico da investigação e da formação* e sobre a potência da abordagem (auto)biográfica para os processos formativos, confirma os desdobramentos e a expansão desse movimento instituinte, quando diz:

Nesse sentido, é possível observar movimentos capilares que caminham para a ruptura e, além do discurso, conseguem instaurar práticas instituintes e, talvez, novas racionalidades. É possível encontrar em muitos espaços [...] a afirmação de uma pedagogia que se procura traduzir em uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação (Bragança, 2012, p. 32).

As contribuições dessas pesquisadoras, e de tantos outros, reforçam o “elo de interesses”, referido por Passeggi e Souza (2010), dentre os quais se destaca o ideal, ainda desafiador e atual, de “formar melhor os responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos para tempos melhores” (Passeggi; Souza, 2010, p. 12). Ideal que passa pela instituição de práticas como, por exemplo, a da escrita do memorial de formação como um exercício de ressignificar a trajetória de formação docente.

Encontramo-nos inseridas nesse movimento, ao qual pretendemos contribuir, reafirmando a importância das proposições da abordagem (auto)biográfica para a formação.

Passando pelo que se referem Passeggi e Souza de “*momento de eclosão*”, como sugere Gaston Pineau, do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, no âmbito da formação permanente” (Passeggi; Souza, 2010, p. 13), o autoconhecimento tem sido um convite sedutor feito a nós desde a Grécia Antiga até os dias de hoje: “Conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses.” Convite que, por vezes, apenas se insinua e que por outras nos chega como uma intimação, mas que se reatualiza em diferentes oportunidades.

Algumas vezes, ao aceitarmos o convite que a escrita de si nos faz, não nos damos conta do exercício potente e das ricas transformações que pode provocar. Afinal, muitas são as forças em jogo na escrita de um memorial. Forças que nos trazem de volta os

sentidos de memória, rememoração, reminiscência, esquecimento, invenção, o papel das lembranças e dos esquecimentos, das incertezas e imprecisões, das “verdades inventadas” (Lispector, 2008, p. 20). Escrever sobre a trajetória de vida implica viver a tensão que se instaura ao rememorar e escrever. Para tanto, ressoam as palavras de Souza:

A escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências (Souza, 2006, p. 101).

Nesse processo, muitas vezes nos damos conta, mesmo que fugazmente, de quem somos, de quem nos tornamos. Escrever sobre si possibilita o reconhecimento da importância das marcas que certas experiências possam ter deixado na nossa formação.

Memória, pensadores e filósofos

De Sócrates e Platão a Certeau, passando por Aristóteles, Bergson, Freud, Benjamin e Arendt, vários pensadores e filósofos propuseram reflexões e estudos relacionados a questões em torno da memória, esquecimento, rememoração, reminiscências, história, conhecimento, saber, verdade, entre outras. Muitos deles encontraram, nas concepções do pensamento mitológico grego, fonte e

base para suas proposições. Tendo esse ponto de partida, por sermos herdeiros do pensamento grego, apresentamos sucintamente aqui alguns aspectos dessas concepções, que podem sintetizar simbolicamente o que está em jogo na escrita de um memorial.

Na mitologia grega, a memória é personificada pela deusa Mnemosine, mãe das Musas Calíope (Poesia Épica), Clio (História), Érato (Poesia romântica), Euterpe (Música), Melpômene (Tragédia), Polímnia (Hinos), Terpsícore (Dança), Tália (Comédia) e Urânia (Astronomia). Mnemosine é onisciente e suas filhas inspiram o homem, mais precisamente o poeta mortal, no conhecimento do passado, do presente e do futuro. Rememorar, portanto, significa poder descobrir o que nos constitui e compreender o nosso devir.

Mnemosine nos preservaria do esquecimento. Todavia, era condição para o renascimento que o homem após sua morte esquecesse suas vidas passadas, bebendo das águas do rio Lethe, que cruzava, para uns, o reino de Hades (inferno) e para outros, os Campos Elíseos (paraíso). Interessante pensar que é o esquecimento que nos possibilita o renascimento. Simbolicamente, o esquecimento significaria uma compreensão de si, uma aceitação amorosa de nós mesmos em nossas imperfeições, em nossas contradições, em nossa complexidade? Uma espécie de libertação que nos possibilitaria a transformação?

Tempo, memória e esquecimento, portanto, se conjugam na mitologia grega para explicar o conhecimento e a verdade sobre si e sobre o mundo, assim como para possibilitarem toda transformação. A escrita de um memorial tensiona esses elementos.

A trajetória acadêmica de cada um de nós não é linear. Quando organizada em um *curriculum vitae*, ou mais modernamente no *lattes*, cria-se uma ilusão de ordenamento cronológico, invisibilizando de certa forma a errância da vida.

A escrita de um memorial possibilita, por meio da narrativa de experiências, reatualizar e ressignificar saberes e percepções. Revisitar o passado nos ajuda a pôr em questão a linearidade e a ordenação cronológica da vida. Souza (2006, p. 102) nos diz que “tempo, memória e esquecimento [são] uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se”. Nessa perspectiva, a ordenação cronológica da vida se torna elemento estruturante do olhar sobre a própria trajetória.

Quanto ao processo de evocação, recorreremos a Benjamin (1987), quando se refere à figura do narrador, para tentar entender a relação que se estabelece entre as experiências passadas, vividas como aluno, e as vividas como professor. Para o autor, o narrador é “um homem que sabe dar conselhos [e] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (Benjamin, 1987, p. 200).

Relembrar o vivido e narrar as experiências em um texto que é, ao mesmo tempo, uma escrita acadêmica e memorialística, nos remete a um novo sentido para o processo de rememoração do vivido e do texto acadêmico. Narrar significa não só uma possibilidade de reflexão sobre a trajetória, mas também sua ressignificação da identidade e do processo de formação. Ao mesmo tempo, abre novas significações para o que seja um texto dissertativo: singular, pessoal, autoral.

Benjamin (1987), ao nos falar do empobrecimento da experiência coletiva na modernidade, nos faz pensar atualmente sobre o declínio das narrativas e sobre a substituição dessa antiga tradição por outras formas de comunicação na sociedade contemporânea, isoladas, efêmeras e solitárias. Assim, as reflexões produzidas por ele na primeira metade do século XX trazem inúmeras contribuições para pensarmos as relações sociais do século XXI.

A escrita de um memorial, portanto, não é somente um exercício de autoanálise, muito menos a de parte de um romance.

Constitui-se também uma possibilidade de compartilhar experiências, saberes e de reafirmar essa ação como oportunidade de oferecer alguns fios para o enriquecimento da sabedoria tecida na experiência coletiva. Por outro lado, a escrita de um memorial, em um contexto universitário, problematiza a tradição escriturária desse lugar e reafirma a legitimidade e a potência da escrita de si para a produção do conhecimento acadêmico.

Como disse Benjamin, “a experiência de [...] a arte de narrar está em vias de extinção [...]. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1987, pp. 197-8). A esse respeito, explica Martelli:

Narrar, segundo Benjamin, é mergulhar as palavras em experiências vividas, as quais são carregadas de conceitos, é movimentar a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo. Para os acontecimentos narrados não há uma única versão, convidando os ouvintes a criarem outras, com significações nascidas de uma narrativa inconclusa (Martelli, 2007, p. 4).

Falar sobre memoriais de formação requer trazer o conceito de *espaçotempo*, apontado por Alves, já que diz respeito principalmente a multiplicidade que constitui a escola.

se a “escola”, singularizada e concretizada em um edifício, é uma criação da burguesia ascendente (do século XV ao XVIII), sua realização só foi possível em espaços-tempos múltiplos e variados, tomando por base concepções e ideários diferenciados e realizando práticas diversas. Dessa maneira, os processos curriculares e pedagógicos que nesses espaços-tempos aconteciam foram sendo organizados, por um longo tempo, em múltiplos processos exercidos dentro de relações múltiplas, entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos,

que “*aprendem sinam*” o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (Alves, 2005, pp. 16-7).

Pensar na importância do conceito de *espaçotempo* implica levar em conta sua natureza muitas vezes fugidia e imprecisa, que configura e reconfigura as instituições de ensino envolvidas nos processos de formação docente. Portanto, não se trata somente de falar sobre uma instituição, mas de tratar sobre uma em um tempo compreendido como múltiplo. Múltiplo porque reflete “concepções e ideários” que não permanecem estáticos, mas que são expostos a forças dinâmicas que os tensionam e os impelem a rearranjarem-se, mesmo que seja para, sob novas formas, reatualizarem-se. Trata-se principalmente de falar sobre sentidos e significados que foram construídos a respeito desse *espaçotempo*, o que o torna múltiplo.

Em que medida as experiências vividas nos *espaçotempos* escolares se constituíram em experiências de produção e criação de práticas e discursos, de saberes e fazeres? Em que medida tais experiências deixaram marcas pessoais e profissionais? Como nos aproximamos do passado? Como ele se torna texto escrito? Como é lido por outros e por nós mesmos?

Memória e história

Marc Bloch discute acerca da história e do “ofício do historiador”. Segundo Schwarcz (2013), a história dos *Annales*, da qual Bloch foi um dos fundadores, trouxe uma visão crítica a respeito da observação e do fazer histórico.

Para Benjamin (1987), o historiador seria um articulador entre o passado e o presente. Sobre essa articulação, ele diz: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo, ‘como ele de fato foi’” (Benjamin, 1987, p. 224). Com esta afirmação,

o autor nos mostra que não é o conhecimento do passado – mesmo que fosse possível o seu pleno conhecimento – que possibilita a articulação histórica. Articular historicamente o passado “significa apropriar-se de uma reminiscência” (Benjamin, 1987, p. 224). Para tentar compreender esta afirmação, recorreremos a Rouanet (1992, p. 110), nas considerações que faz sobre as reflexões de Benjamin acerca do tempo, ou melhor, acerca da modernidade.

Em geral, Benjamin não reflete *sobre* a modernidade, limitando-se a descrever certos aspectos da vida social *dentro* da modernidade. Assim, ele se refere constantemente às experiências do homem moderno no novo universo urbano [...] As pressões que a vida moderna impõem ao homem são tais, que a mera sobrevivência exige forças superiores às dos personagens de Homero.

Rouanet (1992, p. 111) considera que o homem moderno de Benjamin é um herói fadado ao fracasso, em luta constante contra os perigos da vida cotidiana, dos quais ele precisa se proteger. É um tempo que demanda constantemente do homem atenção ao presente. Segundo Rouanet (1992, p. 111), para Benjamin, “a estrutura temporal do coletivo no mundo moderno” está sob o signo do novo, das impermanências, em que nada é durável. O novo surge e é imediatamente superado, tornando-se arcaico. Dessa forma, a modernidade contém, no impositivo categórico do novo, uma dinâmica paradoxal que destrói e desvaloriza aquilo que institui. Ao produzir o novo, o faz inevitavelmente com o arcaico. Como parte dessa dinâmica, subjaz o permanente que se traveste de novo e se perpetua. Portanto, “o tempo da modernidade é a síntese de dois tempos: o novo como sempre-igual, o sempre-igual no novo. É o tempo do capitalismo, em que as forças produtivas se renovam no interior de relações de produção inalteráveis” (Rouanet, 1992, p. 111). Esse é o tempo do inferno de Benjamin,

em que “o que deveria ser mantido se perde para sempre [e] o que deveria transformar-se se conserva” (Rouanet, 1992, p. III).

Rouanet aborda ainda dois conceitos caros ao autor: memória e experiência, que me ajudaram a compreender as razões pelas quais Benjamin afirma que articular historicamente o passado “significa apropriar-se de uma reminiscência” (Benjamin, 1987, p. 224). Rouanet diz que, para Benjamin,

A onipresença das situações de choque introduziu na sensibilidade humana uma alteração qualitativa. O herói da multidão tem mais consciência que memória, é mais capaz de perceber que de lembrar-se, é mais sensível ao descontínuo da vivência, que à continuidade da experiência. O órgão da vivência é a percepção, capaz de interceptar choques, enquanto o órgão da experiência é a memória; no mundo moderno todas as energias psíquicas têm que se concentrar na consciência imediata, para interceptar os choques da vida cotidiana, o que envolve o empobrecimento de outras instâncias, como a memória, e com isso o “herói moderno” perde todo contato com a tradição, transformando-se numa vítima da amnésia (Rouanet, 1992, p. III).

O homem moderno vive a intensidade do novo que nada transforma, concentra sua consciência na percepção dos perigos incessantes da vida cotidiana e, apartado da tradição, perde da memória a continuidade da experiência, não se dando conta de que o arcaico sobrevive travestido de novo. A memória possibilita a continuidade da experiência. O que seria então “apropriar-se de uma reminiscência”, senão reter a experiência na memória? Todavia, como Benjamin usa o termo *apropriar-se* – que entendemos como tornar próprio algo que nos é alheio –, pensamos que a experiência a que se refere, a reminiscência a ser apropriada, não é a

experiência individual, particular; mas a experiência compartilhada coletivamente, de geração a geração.

Também Bloch (2013, p. 65) fala da articulação entre presente e passado:

É preciso, claro, no entanto, que exista, na natureza humana e nas sociedades humanas, um fundo permanente, sem o que os próprios nomes de homem e de sociedade nada iriam querer dizer. [...] Do mesmo modo, essa solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo.

Existiriam relações entre “fundo permanente”, ou “solidariedade das épocas”, e “continuidade da experiência”? E entre “vínculos de inteligibilidade” e “apropriação de reminiscências”? Bloch (2013) diz que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Entretanto, talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (Bloch, 2013, p. 65). Portanto, é preciso estar sensível ao presente. Contudo, como “apropriar-se de reminiscências” ou estabelecer esses “vínculos de inteligibilidade” em “sentido duplo” se a sensibilidade do homem sofreu alteração qualitativa: mais percepção imediata de vivências do cotidiano do que memória de experiências que formam sabedoria? Seria esse o papel da história?

Bloch (2013, p. 54) afirma que “o objeto da história é o homem”. E esclarece: “os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade”. E, acrescenta, ciência “dos homens, no tempo” (p. 55). Sobre o tempo, Bloch afirma que o foco da história deve se concentrar na compreensão das condições que permitiram permanências e mudanças, já que o “tempo verdadeiro

é, por natureza, um *continuum* [e] é também perpétua mudança” (p. 55). O que realmente mudou? O que ainda se perpetua? Sobre a possibilidade de tal compreensão, faz a seguinte reflexão:

Li muitas vezes, narrei frequentemente, relatos de guerras e de batalhas. Conhecia eu verdadeiramente, no sentido pleno do verbo conhecer, conhecia por dentro, antes de ter eu mesmo experimentado a atroz náusea, o que são, para um exército, o cerco, para um povo, a derrota? Antes de ter eu mesmo, durante o verão e o outono de 1918, respirado a alegria da vitória – na expectativa, e de certo espero, de com ela encher uma segunda vez meus pulmões, mas o perfume, ai de mim, não será mais completamente o mesmo –, sabia eu verdadeiramente o que encerra essa bela palavra? Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que senti-do teriam para nós se não houvéssemos antes visto homens viverem? (Bloch, 2013, p. 66).

Na reflexão de Bloch (2013, pp. 65-6) reconhecemos o pensamento de Benjamin acerca das relações entre experiência e sabedoria, e chegamos ao que chama de “essa capacidade de apreensão do que é vivo”, que para o autor é “a qualidade mestra do historiador”. Sobre essa qualidade, ele considera: “E talvez ela seja, em seu princípio, um dom das fadas, que ninguém pode pretender adquirir, se não o trouxe do berço. Nem por isso ela deixa de precisar ser constantemente exercitada e desenvolvida” (Bloch, 2013, p. 66). Ao afirmar que o conhecimento do presente nos permite a compreensão do passado, Bloch nos fala da “sensibilidade histórica”.

Para Benjamin, “essa capacidade de apreensão do que é vivo” e a conseqüente “sensibilidade histórica”, referidas por Bloch, estão comprometidas pelas próprias condições de subjetivação do homem: “a onipresença das situações de choque”, e que se liga a outras, principalmente àquelas que tratam do declínio da tradição oral, da morte da arte de narrar, da privação da faculdade de intercambiar experiências, da sabedoria contida na narrativa e das explicações limitadoras que acompanham as informações. Talvez por isso Bloch (2013, p. 66) julgue tal capacidade um “dom de fadas”, tão raro “que ninguém pode pretender adquirir”. Articular historicamente passado e presente, portanto, significa buscar suas permanências e mudanças e requer sensibilidade histórica para lhes compreender os sentidos.

Todavia, para que articular historicamente passado e presente?

Benjamin vê na articulação histórica a possibilidade de reconhecimento de um perigo, já que articular historicamente o passado não só “significa apropriar-se de uma reminiscência, [mas] tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1987, p. 224); isto é, de uma forma viva, intensa, decisiva, guardando a sabedoria necessária de modo a nos ser útil. Permitindo-nos, por exemplo, reconhecer aquilo que se conserva, quando deveria transformar-se? Talvez sim, já que para Benjamin esse perigo era “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (1987, p. 224), o que para ele não cessava de acontecer.

Bloch (2013) fala sobre consciência, sobre buscas e escolhas, sobre saber interrogar o passado, e sobre, enfim, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os homens no tempo. Para ele, “a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente, [mas compromete], no presente, a própria ação” (Bloch, 2013, p. 24). Defende o conhecimento histórico construído pela reflexão e pela crítica, não para julgar, mas para compreender. Mas com que fim, afinal? O próprio autor responde:

“a história tem o direito de contar entre suas glórias mais seguras ter assim, ao elaborar sua técnica, aberto aos homens um novo caminho rumo à verdade e, por conseguinte, àquilo que é justo” (Bloch, 2013, p. 127). Segundo Le Goff (2013), Bloch, a despeito de não julgar, mas procurar compreender,

não deixa por isso de enraizar mais profundamente a história na verdade e na moral. A ciência histórica se consoma na ética. A história deve ser verdade; o historiador se realiza como moralista, como justo. Nossa época, desesperadamente em busca de uma nova ética, deve admitir o historiador entre aqueles que procuram a verdade e a justiça não fora do tempo, mas no tempo (Le Goff, 2013, pp. 29-30).

Assim, Bloch busca na árdua tarefa da articulação entre passado e presente, na compreensão de permanências e mudanças, fundadas no senso crítico e em uma ética que preconize verdade e justiça, a construção de um conhecimento que nos acorde do sonho mítico de que fala Benjamin e nos oriente a ação no presente.

Rouanet (1992) esclarece que para Benjamin “em vez de despertar o homem do seu sonho mítico, a modernidade capitalista o mergulhou numa nova mitologia. [E que] uma coletividade sujeita a esse sono, acrescenta Benjamin, ‘não conhece a história’” (Rouanet, 1992, p. 112).

Assim, pensamos que também Benjamin atribui à história a possibilidade de compreender as permanências e as mudanças, as articulações entre passado e presente. Para nós, Benjamin expressa essa condição na passagem em que, aludindo ao quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, diz: “onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele [o anjo da história] vê uma catástrofe única” (Benjamin, 1987, p. 226). Para Benjamin, é a história que “vê” o *continuum*, mesmo com aparência de perpétua mudança. As catástrofes permaneceriam, porque não reconhecemos o perigo,

gerando em nós, diante das barbáries, “o assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX [e XXI] ‘ainda’ sejam possíveis” (Benjamin, 1987, p. 226). A incapacidade de ver o que o “anjo da história” enxerga decorre desse sonho mítico no qual o homem está imerso.

Para acordar desse sonho mítico, Rouanet diz que Benjamin elege a razão como forma privilegiada de luta “e advoga sem reservas a racionalização cultural, o desencantamento do mundo pela dissolução do universo mítico. É por isso que o desencantamento benjaminiano não significa em si mesmo nenhuma ‘perda de sentido’”. (Rouanet, 1992, p. 114).

Assim, como um narrador que se caracteriza por certo senso prático e utilitário, e que nos aconselha, Benjamin considera que “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamin, 1987, p. 224). Diz-nos que

[...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado faz um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (Benjamin, 1987, p. 223).

O “apelo” que o passado nos faz – para que sejamos capazes de evitar o “perigo” –, ao qual se refere Benjamin, encontra também em Bloch, e não só nele, a força capaz de arrancar-nos do conformismo em busca de uma nova ética, pois como diz Le Goff (2013, p. 24), “além de ao historiador, Marc Bloch se dirige a todos os membros da sociedade e em primeiro lugar àqueles que pretendem guiá-la. Ainda hoje não parece ter sido bem compreendido”. Para ele, Bloch “almeja em primeiro lugar um acordo da comunidade dos historiadores para definir ‘previamente, por comum acordo, alguns grandes problemas dominantes’” e, além disso,

espera que “as sociedades consentirão enfim em se organizar racionalmente, com sua memória, com seu conhecimento de si próprias” (Le Goff, 2013, p. 27). Por isso, concordamos com Schwarcz quando diz que

ali onde outros historiadores teriam falado de declínio, de decadência, Marc Bloch, que analisou tanto períodos de crise como períodos de mutação, de crescimento, confere de novo um sentido positivo e uma esperança a essas sociedades e aos movimentos da história (Schwarcz, 2013, p. 16).

Benjamin e Bloch aspiravam por uma força ou por um movimento que sacudisse e transformasse a visão dos homens acerca de seu tempo e orientassem-lhes a ação, libertadora.

Na perspectiva de Benjamin, a história que vinha sendo contada, à sua época, era a história dos vencedores. E só pode ser assim contada quando fechamos nossos olhos às ruínas que se acumulam a nossos pés. Quando não nos afetamos com os mortos que se acumulam em nossas portas. Quando não mais ouvimos os apelos do passado que sistematicamente rejeitamos. Por isso, ele diz que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (Benjamin, 1987, pp. 224-5). Para Benjamin, era preciso desafiar o destino das catástrofes, “romper o *continuum*, dinamitá-lo, para despertar os mortos e salvar os passados oprimidos” (Rouanet, 1992, p. 115).

Nesse ponto, residiria a fragilidade da “força messiânica” que nos foi concedida. Nossa capacidade transformadora é dependente da nossa disposição em passarmos pela “porta estreita” (Benjamin, 1987, p. 232), em transcendermos o aqui e agora de nossas existências individuais em favor da coletividade, “porque sem dúvida, somente a humanidade redimida – que entendo aqui como

consciente e responsável pelo seu passado e pelo seu futuro – poderá apropriar-se totalmente do primeiro. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos” (Benjamin, 1987, p. 223).

A perspectiva de Bloch (2013), diz que “nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas” (Bloch, 2013, p. 39). E continua:

Cada vez que nossas tristes sociedades, *em perpétua crise de crescimento*, põem-se a duvidar de si próprias, vemo-las se perguntar se tiveram razão ao interrogar seu passado ou se o interrogaram devidamente. Leiam o que se escrevia antes da guerra, o que ainda pode ser escrito nos dias de hoje: entre as preocupações difusas da época presente, escutarão, quase inexoravelmente, essa preocupação misturar sua voz às outras. Em pleno drama [o da guerra, vivido por Bloch e por Benjamin] foi-me dado captar seu eco [todo] espontâneo (Bloch, 2013, p. 40, grifo nosso).

Bloch também captou os ecos do passado, ou, segundo Benjamin, os “apelos do passado”. Definiu história como um conhecimento em progresso – sobre o qual tanto recomendava que nos resguardássemos de retirar dessa ciência sua parte de poesia (Bloch, 2013, p. 48), como afirmava a necessidade de buscar em seu fazer “uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade” (Bloch, 2013, p. 44). Reconhecia também na possibilidade de contribuição, e sua particular “predestinação” para esse fim dentre as ciências, a sua legitimidade. Afinal,

não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais for-

ça esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem e seus atos como material? (Bloch, 2013, p. 44).

Pensamos que ambos, Benjamin e Bloch, pela experiência dos horrores da guerra, reconheciam estarem nos vestígios, nos apelos, nos ecos do passado, as chaves para relações sociais mais éticas e mais humanas.

Benjamin, mesmo que talvez perplexo como o anjo da história diante da humanidade e suas barbáries, também via a possibilidade de o homem reinventar o seu tempo um tanto adormecido, talvez soterrado pelas ruínas da destruição, mas desejado pela dimensão utópica do sonho coletivo humano, já que

Não se trata de recusar o sonho em nome da realidade e sim, num certo sentido, o de recusar uma realidade dominada pelo mito em nome de uma realidade capaz de incorporar o vetor utópico do sonho. *O verdadeiro desencantamento é a transformação em práxis dos momentos utópicos contidos no sonho coletivo* (Rouanet, 1992, p. 114, grifo do autor).

Bloch, por sua vez, reconhecendo a história como busca, escolha e construção, sabia do extremo esforço intelectual necessário à reflexão e à crítica para a compreensão do passado. Sabia talvez mais do que tudo – já que deu seu próprio testemunho –, da permanente luta inerente à construção de sociedades mais justas, ciente de que ela se dá entre idas e vindas, avanços e retrocessos.

Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.

E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia, o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta
(Costa, 1964).

A poesia *No caminho, com Maiakóvski*, de Eduardo Alves da Costa, sintetiza a condição humana que havemos de lutar para ser superada – primeiro em nós – e que permite “ainda” a barbárie.

As discussões que fizemos aqui como exercício de pensamento trouxeram elementos que nos ajudam a entender o que está em jogo na escrita de um memorial de formação.

É verdade que o sentido que cada um dará a uma experiência é pessoal e único, mas certamente se encontrará na gama possível de nossa humanidade. Os sentidos que damos às nossas experiências, ou àquelas que de certa forma nos tangenciam, é o que permite que, entre dois extremos possíveis, rejeitemos ou nos solidarizemos ao nosso próximo.

Sobre a paixão, portanto, o autor refere-se principalmente ao seu aspecto fundador. A paixão funda um sujeito, o passional, que, ao contrário de ser passivo, assume sua paixão e faz algo com ela. E acrescenta que, para o sujeito apaixonado, “a paixão [é] a única coisa que vale a pena viver, e às vezes [é] condição de possibilidade de todo renascimento” (Larrosa, 2002, p. 26). A paixão, portanto, funda, pela tensão sintetizada na relação entre vida e morte, um sujeito capaz de tudo, inclusive de transformar-se.

Fernando Pessoa (1916) diz que:

Sentir é criar.

Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o Universo não tem ideias.

– Mas o que é sentir?

Ter opiniões é não sentir.

Todas as nossas opiniões são dos outros.

Pensar é querer transmitir aos outros aquilo que se julga que se sente. Só o que se pensa é que se pode comunicar aos outros. O que se sente não se pode comunicar.

Penso que esses versos resumem poeticamente a presente discussão. Afinal, o que é a paixão, senão um sentimento? E o que é a transformação, senão uma criação, uma recriação? Nesse caso, transformar, recriar a si mesmo e ao universo que nos cerca, de acordo com o horizonte de cada um.

Voltando aos memoriais de formação

Os memoriais de formação trazem experiências transformativas vividas, bem como certas condições que as tornaram possíveis. Não são lugares de informação, mas de narrativas. A respeito da constituição do sujeito da experiência, Larrosa (2002) aponta a substituição, na contemporaneidade, da *experiência* pela *informação* e adverte sobre a instauração de uma dinâmica obsessiva, e ilusória, pela busca desta última. Todo esse *potente mecanismo de subjetivação* forja “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz da experiência” (Larrosa, 2002, p. 22). Todavia, Larrosa reconhece a sua possibilidade em um outro sujeito, que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua

disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2002, p. 24). Que pode ser tocado, afetado, apaixonado e transformado pelo que lhe passa: o sujeito da experiência.

Assim, embora possamos reconhecer a *pobreza das experiências*, e até mesmo o risco da sua impossibilidade, esse reconhecimento não obrigatoriamente nos leva a crer no aniquilamento das experiências, a não ser como afirmação de mais um efeito da própria lógica de “que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Larrosa, 2002, p. 21).

A escrita de um memorial é uma viagem, em busca do *sujeito da experiência*. Experiência e viagem, palavras que, como tão bem discorreu Larrosa (2002, p. 25) a respeito de suas origens e entrecruzamentos, contêm a *dimensão de travessia e perigo*. Para isso, escrever um memorial é partir em travessia que se configura como uma aposta que supere o medo de não conseguir escrever sobre si mesmo.

Sobre o significado de escrever sobre si, recorremos a Bragança (2011, p. 159), que explicita a potência e a complexidade desse ato: “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução.”

As abordagens (auto)biográficas, nas quais incluímos os memoriais, vêm sendo para nós, uma das metodologias privilegiadas em nosso grupo de pesquisa, não só nas investigações, mas também como processo formativo. Nóvoa (1999, p. 18), em sua defesa das abordagens (auto)biográficas, reafirma que é imprescindível

encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas

geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.

Terminamos este texto reafirmando a potência da escrita de memoriais como um valioso instrumento de pesquisa e formação docente, tanto inicial como continuada. Se o choque da alienação e do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com memórias, palavras e práticas podem nos salvar do aniquilamento.

Referências

- ALVES, Nilda. “O ‘espaço-tempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das ideias”. *Revista Acervo*, v. 18, n. 1-2, pp. 15-34, Rio de Janeiro, jan.-dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/171/138>>. Acesso em: 21 jun. 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição digital.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. “Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica”. In *Educação*, v. 34, n. 2, pp. 157-64, Porto Alegre, mai.-ago. 2011.
- _____. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

- CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. *Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006* (Dissertação). UERJ/FFP, 2014.
- COSTA, Eduardo Alves da. *No caminho, com Maiakóvski*. [S.l.: s.n., 1964].
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, São Paulo: Autores Associados, jan.-abr. 2002.
- LE GOFF, Jacques. “Prefácio”. In BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição digital.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- MARTELLI, Andréa Cristina. “Entrelaçando memória e experiência na tessitura da narrativa”. *Revista Travessias*, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/educacao/ENTRELA%27ANDO%20MEM%20D3RIA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.
- MORAIS, Jacqueline F S e ARAUJO, Mairce da Silva. “Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação”. In ROMÃO, Eliana Sampaio et al (orgs.). *Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores*. 1ª ed. Campinas: Librum Editora, 2013, pp. 125-40.
- NÓVOA, António. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, São Paulo, pp. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.
- _____ e FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Cadernos de Formação 1, 1988.
- PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. “O método (auto)biográfico: pesquisa e formação” (prefácio). In NÓVOA, António e FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN/ São Paulo: Paulus, 2010.
- PESSOA, Fernando. *Para Orpheu: sentir é criar*. Lisboa, 1916. Disponível em <<http://www.arquivopessoa.net/textos/1709>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- ROUANET, Sérgio Paulo e WITTE, Bernad. “Por que o moderno envelhece tão rápido?”. *Revista USP*, n. 15, Brasil, pp. 110-7, set./out./nov. 1992. Disponível em:

<<http://www.usp.br/revistausp/revusp/article/view/25671/27408>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Apresentação à edição brasileira”. In BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. E-book.

SOUZA, Eliseu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A/ Salvador: UNEB, 2006.