



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Fabrizia Pires de Oliveira*
(UFBA)

RESUMO

Esta produção textual argumenta a relevância de uma investigação para a temática Memória e Formação Docente, estabelecendo uma conexão com os estudos realizados na disciplina Compreensão e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Nossa proposta pretende abordar questões relativas à memória/história de vida na formação docente e suas formas de análise e compreensão, dialogando com algumas idéias de Dilthey, Heidegger e Gadamer a respeito dos conceitos *compreensão/interpretação*. Mais especificamente, pretendemos delinear o uso didático da memória/história de vida pessoal ou coletiva de docentes, por intermédio de uma reflexão de experiências pessoais de trabalho e estudos com base em sua trajetória acadêmico-profissional, tendo em vista a formação docente. Partindo-se do pressuposto de que um memorial possui uma função pedagógica, qual seja a de ser um exercício de elaboração e reelaboração crítica das experiências pessoais em conexão com as experiências profissionais de sujeitos que atuam como educadores, discutimos a partir do Programa de Formação de Professores da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação em parceria com a Prefeitura Municipal de Irecê/Ba, nosso campo empírico, aspectos que acreditamos poder contribuir nas reflexões acadêmicas acerca do papel da memória e do memorial na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Memória; Compreensão/Interpretação.

*Mestranda em Educação pela FACED/UFBA. Orientadora: Maria Roseli Gomes Brito de Sá Professora Adjunta da FACED/ UFBA. E-mail: fabriziapiresdeoliveira@yahoo.com.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

INTRODUÇÃO

Memória é, aqui, a concentração do pensamento que, concentrado, permanece junto ao que foi propriamente pensado porque queria ser pensado antes de tudo e antes de mais nada.

(HEIDEGGER, 2006)

Neste trabalho, procuro argumentar a relevância de uma investigação para a temática Memória e Formação Docente, estabelecendo uma conexão com os estudos realizados na disciplina Compreensão e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Nossa proposta pretende abordar questões relativas às autobiografias como procedimento pedagógico e suas formas de análise e compreensão, dialogando com algumas idéias de Dilthey, Heidegger e Gadamer a respeito da *compreensão/interpretação*. Mais especificamente, pretendemos delinear o uso didático da memória/história de vida pessoal ou coletiva de docentes, por intermédio de uma reflexão de experiências pessoais de trabalho e estudos com base em sua trajetória acadêmico-profissional, expresso na forma de memorial³⁸³. Neste sentido, nossa proposta estaria em conformidade com o pensamento de Gadamer (2003, p. 154) no que diz respeito à *compreensão* do indivíduo a partir do conhecimento histórico:

A verdadeira intenção do conhecimento histórico não é explicar um fenômeno concreto como caso particular de uma regra geral, mesmo que esta última fosse subordinada aos desígnios puramente práticos de uma eventual previsão. Seu verdadeiro objetivo, mesmo

383O campo empírico da investigação que alimenta o presente estudo é o Curso de Pedagogia Ensino Fundamental/séries iniciais realizado pela UFBA na cidade de Irecê-Ba, com vistas a formação de professores da rede, aqui denominados de professores-cursistas. O memorial começa a ser elaborado desde a seleção para ingresso no curso, é alimentado no percurso curricular dos cursistas e apresentado como trabalho de conclusão do curso.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

utilizando-se de conhecimento gerais, é, antes, compreender um fenômeno histórico em sua singularidade em sua unicidade.

Ainda que Gadamer aqui se refira ao conhecimento histórico, em virtude da natureza epistemológica própria das ciências humanas, entendemos ser possível estender essas formulações não apenas ao conhecimento histórico – entendido como algo específico das ciências históricas –, mas ao conhecimento em geral acerca do homem, na visão de que o conhecimento do/e sobre o homem é sempre de caráter histórico.

Nenhuma aproximação, teórica ou prática, no processo de ensino-aprendizagem é neutra, as experiências de vida que os docentes trazem na memória têm um efeito em suas práticas profissionais. Os estereótipos, algumas vezes observados em sala de aula, a despeito de uma formação intelectual possivelmente consistente, podem ser ressonâncias de situações experimentadas pelo educador em algum momento cotidiano de sua vida. Fazer, então, com que cada professor perceba a si mesmo, incentivando um pensar crítico sobre os significados de suas ações pessoais – o que pensam e como experimentam as coisas, como olham o mundo e o que fazem em sala de aula – tem sido uma alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de processos de ensino-aprendizagem que tenham o sujeito e a cultura como pontos de referência. Contudo, é preciso enfatizar que o conceito de memória aqui empregado não se refere apenas às lembranças ou a uma faculdade psíquica. Ela se institui, a partir da lembrança, mas também, e principalmente, com o seu relato. A memória se torna, em suma, a narrativa do que é memorado. (FERREIRA, apud FEITOSA, 2005, p. 28).

Mas afinal, o que é a Memória? O tema memória pode ser abordado por diferentes perspectivas e abordagens, a neurobiológica teve início com os estudos sobre o cérebro na década de 90 e o tema memória foi objeto de estudos, pesquisas e



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

debates. Alguns dados fornecidos pelos neurobiólogos e fornecidos por Izquierdo (2004 apud BRANDÃO), afirma que memória é a aquisição, conservação e evocação de informações, dos fatos vividos por cada indivíduo, e que “tanto a formação quanto sua extinção – os esquecimentos – estão vinculados a um sistema complexo de interações bioquímicas” (p. 9). Nas palavras de BRANDÃO, (2008. p. 8) vemos de forma poética a explicação da mitologia sobre a origem e o significado da memória:

A origem da palavra remete à mitologia greco-romana, mais precisamente à deusa Mnemósine, personificação da memória ou lembrança, filha do Céu e da Terra, irmã de Cronos – o deus que preside o tempo – e mãe das Musas, que com ela regiam as artes e todas as formas de expressão, especialmente a poesia.

Nesta perspectiva vemos uma articulação importante que permeia e amplia o tema entre memória, tempo e narrativa. Assim verificamos que desde os tempos mitológicos, passando por filósofos como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, entre muitos outros, até hoje, o tema memória, e os termos que dele se desdobram, têm sido objeto de reflexão também da filosofia, das religiões e da lingüística, como arte narrativa.

Deste modo, podemos compreender um memorial como expressão da memória, uma referência narrativa do que é memorado. Contudo, ainda se faz necessário apontar distinções entre memorial e a narrativa histórica.

A narrativa histórica pretende descrever a trajetória de acontecimentos pessoais da maneira como aconteceram ou foram percebidos. Neste caso, os eventos significativos para o indivíduo estão geralmente vinculados a situações de vivências, como por exemplo, os de caráter familiar, ocorridas numa certa escala de tempo. O memorial, por sua vez, além dos aspectos descritivos já mencionados, possui um caráter reflexivo, tornando-se um evidente esforço de *compreensão* crítica do sujeito



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

histórico. Neste sentido, vemos nas idéias de Dilthey que traz as chamadas ciências do espírito e da vida uma busca de alcançar uma interpretação das “expressões da vida interior”. Essa vida interior, entretanto, não significa um mergulho solitário na subjetividade, já que é “só pela *compreensão* de mim com os outros que experimento o que há em mim de individual” (PALMER apud TOURINHO E SÁ, 2002).

Segundo Passeggi (2006), “Costuma-se lembrar que a abordagem (auto) biográfica nas Ciências Humanas e Sociais surge na Alemanha, com os trabalhos de Wilhelm Dilthey (1833-1911), numa ruptura com os modelos positivistas”. Dilthey coloca a *reflexividade autobiográfica* no centro do paradigma compreensivo e torna a autobiografia como modelo hermenêutico para a compreensão do mundo humano.

Para os professores, trazer à memória aspectos importantes do processo de formação profissional pode se constituir num instrumental importante para essa interpretação da “vida interior”, como também no desenvolvimento da (auto) crítica e *compreensão* de sua prática docente. Kenski, em seu texto “Memória e Prática Docente” (1996), afirma que a análise crítica das diversas situações vivenciadas pelos professores abre caminhos para que estes possam superar ou reformular concepções pessoais sobre práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Dentro do contexto de análise das experiências vividas e de nossa percepção de realidade, Russell (1977) observa, por sua vez, que:

Na vida cotidiana assumimos como certas muitas coisas que, se as examinarmos melhor, descobrimos serem tão contraditórias que só uma reflexão demorada permite que saibamos em que acreditar. Na busca da certeza é natural que comecemos pelas nossas experiências imediatas e, num certo sentido, sem dúvida que o conhecimento deriva delas.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Assim, entendemos que trabalhar com memória na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como também dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino.

O rememorar as próprias experiências é um exercício que pode favorecer a presença da subjetividade, ou seja, “o sujeito tende a destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer” (CUNHA, 1997). Este mosaico de situações se torna, no entanto, significativo e as aparentes contradições encontradas podem ser exploradas com fins pedagógicos. Para tal, é exigido entender, antes de tudo, que as apreensões que se constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação própria da realidade e, como tal, são passíveis de reinterpretações. A *compreensão*, “processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade” (DILTEY, apud Sá e Tourinho 2001), se faz “a partir da própria vida” encarada como sentido, como experiência conhecida a partir de dentro, já que a experiência concreta e não especulação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma teoria das ciências do espírito. (Sá e Tourinho, 2001). Para Berger e Luckmann, estas análises têm particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos (1985, p. 109).

Diferentemente de outros objetivos de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas que mais interessa em um memorial, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito. Nelas vale explorar, como sugestão de categorias, aquelas que a sociologia e a psicologia já nos ajudaram a construir, ou seja, de quem é a voz que fala,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, dentre outras questões.

Outro aspecto importante é que o trabalho com as narrativas contidas no memorial se torna profundamente formativo, na medida em que proporciona transformações e redirecionamentos nas práticas de ensino-aprendizagem. Como bem expressa Ferrer (1995), “compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo” (apud CUNHA, 1997). Assim, “O nosso pensamento não pode ir além da própria vida, não tentamos encontrar idéias por detrás da vida porque é a partir da própria vida que temos que desenvolver o nosso pensamento e é para ela que orientamos as nossas questões” (PALMER, 1997 apud SÁ E TOURINHO). As histórias de vida em formação são definidas por PINEAU (1996, p.66 apud PASSEGGI) como “pesquisa e busca de sentido a partir de fatos temporais pessoais”. Elas se inserem na emergência de um sujeito que aprende, em formação permanente, e se revelam como uma prática antropológica fundamental da qual o sujeito se apropria como “uma arte formadora da existência”.

Por certo, o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências em um memorial é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, no qual sua condição existencial se torna o ponto de partida para a construção de seu desempenho, tanto na vida cotidiana como na profissão. Através da narrativa ele vai (re)descobrendo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai (re)construindo a compreensão que tem de si mesmo.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Na perspectiva de Kenski, o narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente (1994 p. 48), e esta condição qualifica a reflexão contextualizada, ou seja, aquela que re-significa o vivido. Shor, em diálogo com Freire, reforça esta perspectiva afirmando que, constantemente, devemos pesquisar as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem “[...] porque as suas falas e seus textos são um acesso privilegiado a suas consciências” (1987, p. 20).

A perspectiva de trabalhar com as narrativas têm o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social comumente envolve as pessoas numa espiral de ações sem uma reflexão necessária. “Acabamos agindo sob o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos” (CUNHA, 1997). Para o educador, esta perspectiva é problemática, porque não só ele se torna vítima desta armadilha, como não consegue estimular seus educandos a que se definam a si mesmos como indivíduos.

Contudo, diferentemente da ação humana tradicional, motivada pelos costumes, tradições, hábitos e crenças, quando o indivíduo age movido pela obediência aos hábitos fortemente enraizados em sua vida, é preciso desenvolver a condição da racionalidade prática, que é criada pelos conhecimentos e saberes do indivíduo. Neste sentido, Pérez Gomez (apud NÓVOA, 1995) afirma que o professor tem de ser o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

O processo de formação do professor a partir de produções de memórias legitima o lugar de sujeito do conhecimento que deve ser assumido por este



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

professor. O trabalho com memoriais possibilita também ao professor relatar os fatos vividos por ele mesmo, perceber-se muitas vezes na sua reconstrução e a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. Discutir as memórias na formação do professor é procurar tornar possível sua intervenção na construção do seu espaço pedagógico, para que ele não seja mais um produto dos saberes, mas que ocupe um lugar na origem do seu saber.

Conforme Gadamer, em seu texto “O problema da consciência histórica”, o homem na contemporaneidade tem a possibilidade de ter total consciência da historicidade do tempo presente e da relatividade de toda opinião, diferentemente das antigas tradições, fechadas em si mesmas. Como consequência, visões de mundo – até mesmo as mais antagônicas – devem formar um todo compreensivo e coerente. A necessidade de compreensão de múltiplos pontos de vista, que nos coloca na perceptiva do “outro”, exige de nós a constituição de um certo “senso histórico”, que deve ser entendido como “a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado a partir do próprio contexto em que ele emerge” (GADAMER, 2003, p. 122). O entendimento deste senso histórico é particularmente importante para nosso trabalho em virtude do objeto com o qual trabalhamos, ou seja, o memorial no processo de formação do professor. Assim, ter um senso histórico apurado é superar de modo consistente e conseqüente, a ingenuidade do senso



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

comum que nos leva a julgar o passado a partir de medidas supostamente evidentes da atualidade.

De modo específico, a consciência contemporânea assume com o senso histórico uma posição crítica reflexiva com relação a tudo que é comunicado pela tradição. Tal atitude reflexiva denomina-se “*interpretação*” (GADAMER, 2003, p. 126), pois, quando um significado de um texto qualquer não é de imediato compreendido, uma interpretação é necessária, resultando na explicitação das condições que conduziram o texto em questão a ter esse ou aquele significado.

De modo geral, a *interpretação* é aplicada não apenas aos textos, mas, de forma mais abrangente, a tudo que nos é transmitido pelas tradições. No processo de *interpretação* é exigido olhar para além do sentido mais imediato em virtude deste nos chegar, em certa medida, mascarado ou mesmo deformado por alguma ideologia. Para tanto, é necessário, antes de tudo, um “*estranhamento*” em relação ao que deve ser interpretado, pois o que é imediatamente evidente não requer interpretação. Para as ciências humanas na contemporaneidade, todo material com que ela trabalha – e aí incluímos o memorial – requer uma interpretação crítica, sendo esta uma postura decisiva e fundamental.

Coerente com esta perspectiva do conhecimento histórico, desenvolvido por Gadamer e sua exigência de *interpretação* crítica de tudo aquilo que seja abordado com objeto de estudo, encontramos na fenomenologia uma postura decisiva para que tal descrição e interpretação sejam levadas a efeito de modo consistente.

O núcleo principal da fenomenologia é a noção de intencionalidade, pela qual é sugerida a superação das tendências racionalistas e empiristas surgidas ainda no século XVII. A fenomenologia pretende realizar a superação da dicotomia razão-experiência no processo de conhecimento, afirmando que toda consciência é intencional. Isso significa que, contrariamente ao que afirmam os racionalistas, não há



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo; e mais, que toda consciência é consciência de alguma coisa. Também, contrariamente aos empiristas, os fenomenólogos afirmam que não há um objeto em si, já que o objeto só existe para um sujeito que lhe dá significado.

Com o conceito de intencionalidade, a fenomenologia se contrapõe então à filosofia positivista do século XIX, presa a uma visão objetiva do mundo. À crença na possibilidade de um conhecimento científico neutro, privado de subjetividade, e, por conseqüência, mais distante do homem concreto, a fenomenologia se contrapõe, apontando uma retomada da "humanização" da ciência, estabelecendo uma nova relação entre sujeito e objeto, homem e mundo, estes considerados como pólos inseparáveis de uma mesma realidade.

O conceito de fenômeno em sua raiz grega significa "o que aparece". Daí a fenomenologia abordar os objetos do conhecimento tais como aparece, isto é, como se apresentam à consciência. Neste sentido, inexistente uma realidade "em-si", separada da relação com o sujeito que a conhece, isto é, não existe um ser "escondido" atrás das aparências ou do fenômeno. A consciência desvela paulatinamente o objeto através de perspectivas variadas. Assim, para a fenomenologia, a consciência se torna doadora de sentido, isto é, fonte de significado para o mundo. Conhecer, então, se torna um processo interminável, quando a consciência realiza uma exploração exhaustiva do mundo. No entanto, a consciência que o homem tem do mundo é mais ampla que o mero conhecimento intelectual, visto que a consciência se torna fonte de intencionalidades não apenas cognitivas, mas também afetivas e práticas. Assim, o olhar que o homem lança sobre o mundo é o modo pelo qual este experiencia o próprio mundo.

Na tradição filosófica da teoria do conhecimento, o próprio conhecimento é descrito a partir da relação dicotômica entre sujeito e objeto. Neste viés, o homem – o



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

sujeito do conhecimento ou sujeito cognoscente – é tido como um dos pólos na produção/compreensão/interpretação do conhecimento. Dito de outra forma, o homem é percebido em separado do mundo que o rodeia, resultando numa espécie de objetivação deste homem. Para Heidegger, no entanto, essa visão dicotômica sujeito/objeto deve ser ultrapassada. É necessário um conhecimento mais profundo para que se revele o que está encoberto, isto é, a verdade do ser. Esta compreensão da verdade do ser, no entanto, diz respeito à compreensão do ser humano que cada um de nós é a cada momento. Não se trata propriamente de uma antropologia, pois esta como ciência recairia na dicotomia sujeito/objeto, mas de analisar a existência que Heidegger denomina *Dasein*.

O *Dasein* – que em última instância somos nós mesmos – designa a realidade humana que é marcada pela temporalidade. Neste sentido, “A busca do sentido do ser não significa, portanto, uma essencialização de um ser universal e metafísico. Heidegger desenvolve a idéia do ser-no-mundo, fundamento do *Dasein*, que poderia ser definido como pré-sença, estar-aí, ser-aí. (SÁ E TOURINHO, 2001).

Assim, somos conduzidos a uma mudança de perspectiva no que diz respeito à abordagem do homem em seus aspectos mais “humanos”. Esta nova perspectiva descarta, dentre outras coisas, a possibilidade de uma observação científica absoluta e direta com a realidade – que é sempre a realidade humana –, e coloca em pauta os projetos do homem e seu sentido para este. A memória é um desses projetos. Diz-nos Heidegger: “A memória é a concentração do pensamento. Em relação a quê? Em relação a isso que nos atém ao modo próprio de ser, à medida que, ao mesmo tempo, o pensamos cuidadosamente junto de nós” (HEIDEGGER, 1998, apud SÁ E TOURINHO).

Para desenvolver esse processo de compreensão do sentido do ser, Heidegger descreve o círculo hermenêutico dessa compreensão. O ser humano, enquanto ser-aí (*Dasein*) o é enquanto *compreensão*: Compreender é o ser em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

anda seu próprio ser". (Heidegger, 2000). Considera ainda Heidegger que, na compreensão, "a pré-sença projeta seu ser para possibilidades" e que esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, "é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas". Considera ainda que " O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração" (HEIDEGGER, 1998 apud SÁ E TOURINHO, 2001).

Partindo-se do pressuposto de que um memorial possui uma função pedagógica formativa, isto é, a de ser um exercício de elaboração e reelaboração crítica das experiências pessoais em conexão com as experiências profissionais de sujeitos que atuam como educadores, sua(s) *compreensão/Interpretação (ões)* propõe uma reflexão sobre suas práticas vivenciadas na relação pedagógica. Para Passeggi (2006 p. 12):

O narrador que parte em busca de si mesmo, luta contra os perigos que o ameaçam, enfrentam tentações e desvios, corre o risco de perde-se, mas também pode conceber, (re)inventar (se) e , (...). O eu refletido que emerge da escrita autobiográfica tem origem para Ricoeur (1997. p. 424, grifos do autor), na união da história e da ficção. Trata-se de um trabalho de atribuição, seja a um indivíduo ou a uma comunidade, "de uma identidade específica que podemos chamar de **identidade narrativa**".

Memória e experiência imbricam-se na constituição da identidade histórica, em uma perspectiva Heideggeriana, de cada *ser-no-mundo* e a narrativa é um elemento propulsor de compreensão desses percursos, podendo contemplar a demanda auto/interformativa para que a formação seja percebida, de fato, como processo constante de atualizações e escuta de si e do outro.

Esses processos formativos, fortalecidos pela polissemia do conceito, têm como condição primeira o contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

numa viagem formativa de experiências com a alteridade e a construção da própria identidade.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me Agora: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação. v. 23 n.1-2, São Paulo Ene/Dic, 1997.
- BERGER, Peter; LUCKMANN. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da Memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.
- BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DOUGLAS, J. **A compreensão do cotidiano**. Tradução: Understaning Everyday Life. London: Ponttedye E. Regan Paul, 1971.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFBA. **Projeto de Formação Continuada de Professores do Município de Irecê-Ba**. Salvador, março 2003.
- FREIRE, Paulo & SHOR. **Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. São Paulo: FGV, 2003.
- GALEFFI, Dante Augusto. *Semântica Fundamental do Discurso Fenomenológico Apresentado*. In: _____. **O Ser-Sendo da Filosofia**. Salvador: Edufba, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emanuel C. Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Schuback.. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KENSKI, Vani Moreira. *Memória e Prática Docente*. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **As Faces da Memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- LINHARES, Célia. **Um desafio para a Formação do Professor**. São Paulo: EPU, 1992.
- MC LAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1977.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

OLIVEIRA, Fabrícia Pires. **Projeto Irecê: Utopia Possível a prática alicerçando a teoria, a teoria consolidando a prática.** Monografia do curso de pedagogia FAGED/UFBA, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A escrita institucional de si: injunção e sedução autobiográfico.** Revista Odisséia, Natal, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

RUSSELL, Bertrand. **Fundamentos de Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SALES, Márcea **A Arquitetura do Desejo de Aprender: A autoria do Professor em Debate.** Salvador, 2004. (Projeto Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

TOURINHO, M. A.de C; SÁ, M. R.G.B. de. **A Compreensão e a Epistemologia do Educar.** ÁGERE: Revista de Educação e Cultura. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Quarteto, 2002. v. 6, p. 15-43.