

Educação e memória: a escola pública, a docência e a pesquisa no ensino superior*

ALEXANDRE PACHECO**

Resumo: Neste texto realizo a descrição e análise de minha formação intelectual desde os tempos do ensino de primeiro e segundo graus, graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e da minha trajetória como professor e pesquisador na Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Nesse sentido, a narrativa dialoga com autores que discutem a relação entre memória e história, tais como Maurice Halbwachs, Angela de Castro Gomes, entre outros, ao abordar os acontecimentos que contribuíram para a construção de minha carreira profissional no ensino superior público.

Palavras-chave: Ensino público; Literatura; Formação intelectual; História; Universidade pública.

Education and memory: the public school, the teaching, and the research at university.

Abstract: In this text I describe and analyze my intellectual formation since the times of elementary school, high school, graduate school, master's degree, doctorate degree, post-doctoral and my trajectory as a professor and researcher at the Federal University of Rondônia – UNIR. In this sense, the narrative dialogues with authors who discuss the relationship between memory and history, such as Maurice Halbwachs, Angela de Castro Gomes, among others, when approaching the events that contributed to the construction of my professional career at public university.

Key words: Public education; Literature; Intellectual formation; History; Public university.

* Texto apresentado, em uma primeira versão, como Memorial Acadêmico para promoção à categoria de Professor Titular junto ao Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia, em abril de 2023. A banca examinadora foi formada pelos seguintes membros titulares: Prof. Dr. Antonio Cláudio Barbosa Rabello (UNIR), Presidente da banca; Profa. Dra. Rosângela Patriota Ramos (UFU); Prof. Dr. Marcos Antonio de Menezes (UFJ) e Profa. Dra. Sirley Cristina Oliveira (IFTM).



** ALEXANDRE PACHECO é graduado em História pelo Centro de Ensino Superior de São Carlos, Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutor em Sociologia pela UNESP de Araraquara (FCLAr) e possui Estágio Pós-Doutoral pela Stanford University - Califórnia. É Professor Titular do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Porto Velho e Professor do Mestrado em História da Amazônia da UNIR (PPGHAM).

Introdução

Neste texto realizarei a descrição e análise de minha formação intelectual desde os tempos do ensino de primeiro e segundo graus, graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e também sobre minha trajetória como professor e pesquisador na Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Nesse sentido, a narrativa sobre minha formação e atuação docente será pautada pela abordagem de acontecimentos resgatados pela minha memória, que contribuíram para a construção de minha carreira profissional no ensino superior público.

Entre tais acontecimentos, por exemplo, destacarei a influência que a escola pública - que frequentei nos anos de 1970 - teve em relação aos meus primeiros sentimentos sobre a carreira docente.

Essa primeira correspondência entre a minha formação escolar e a construção de minha carreira acadêmica, dialoga com o que Halbwachs (2006, p. 73) afirma ser a disposição da relação entre memória autobiográfica e memória histórica, para a reconstrução das lembranças de aspectos de nossas vidas no passado. Aspectos, enfim, entendidos como decisivos e que são reconstruídos constantemente no presente.

Ao evocar a memória de certas experiências do passado como importantes para a construção de minha carreira profissional, tenho consciência, por outro lado, de que a minha narrativa não estará isenta dos efeitos de seletividade e das lacunas que as escritas de si manifestam. (VIEIRA, 2017, p. 293-294).

A escola pública, formação acadêmica e a carreira como docente e pesquisador

Rememorando meu passado na escola pública no tempo de minha infância e adolescência, as lembranças dos espaços e objetos relacionados a ela sempre foram extremamente fortes para mim. Sobretudo quando lembro dos caminhos que meus pais percorriam para levar eu e minha irmã bem cedo para o grupo escolar; quando lembro os caminhos que eu e ela percorríamos à pé até a escola; quando ficávamos em fila organizada pelos professores no pátio aguardando o momento de seguirmos para as salas de aula; quando sentávamos em nossas carteiras e víamos os professores iniciarem as aulas, o uso do giz e do quadro, dos livros, dos mapas; a lembrança da simplicidade dos ambientes. Imagens, enfim, que sempre proporcionaram uma sensação agradável e saudosista da escola pública do primeiro grau, pois evocam afetivamente a própria comunidade ao qual fiz parte quando a frequentei. E nessa mistura de imagens estão os professores, sobretudo os que sempre admirei e continuo a admirar e que plantaram em mim a semente do futuro professor que eu me tornaria.

Dessa forma, a memória individual que eu possuo da influência que a escola pública teve em minha vida, não faria sentido se ela não fosse produto do limite das interferências coletivas de ideias e de sentimentos - assimilados por meu espírito em graus diferenciados - daqueles com quem vivenciei nesse mesmo espaço, fossem professores, meus colegas de classe, colegas da escola ou outras pessoas que conviveram comigo.

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter

uma lembrança. E preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Eram tempos em que as escolas não possuíam grades, seus muros eram baixos, os ambientes de ensino e matérias (como se falava antigamente) eram agradáveis, sobretudo quando penso em disciplinas como Língua Portuguesa, entre os anos da quinta à oitava séries do primeiro grau, em que tive a oportunidade de ler livros infanto-juvenis fascinantes como: *Uma história de amor*, de Carlos Heitor Cony; *Meu nome é esperança*, de Ganimedes José; *Menino de Asas*, de Homero Homem; *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida; *A ilha perdida*, de Maria José Dupré; *A máquina do tempo*, de H. G. Wells; *Os robinsos suíços*, de R. Wiss; *Vinte mil léguas submarinas*, de Julio Verne; *David Coperfield*, de Charles Dickens; *A cabana do Pai Tomás*, de Harriet Beecher Stowe; *O estranho caso do Dr. Jekyll e do Sr. Hard*, de Robert Louis Stevenson; entre muitos outros...

Quando lembro da leitura que realizei dos livros acima e de outros, sinto minha memória exaltar em meio às imagens dos atos da leitura e das interpretações que realizei deles (atos que materialmente manipularam os livros, atos e interpretações que foram influenciados por estados psico-emocionais e pelos ambientes em que ocorreram), a emergência de imagens afetivas de pessoas e lugares que fizeram parte de minha infância e adolescência, nos anos

de 1970. Exemplo: a leitura que fiz de obras como *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne, capaz de fazer minha imaginação me transportar – mesmo estando sentado no sofá de minha casa - para dentro do submarino *Nautilus* viajando ao redor do mundo na companhia do Capitão Nemo, Ned Land e Aronnax.

Assim, a exortação dessas lembranças nos dias de hoje novamente dialoga com o que Halbwachs (2006, p. 41) afirma ser a constituição de uma memória individual, que expressaria *flashes* de percepções e sentimentos que determinado sujeito teria vivenciado em uma comunidade afetiva da qual fez parte no passado. Décadas mais tarde, como pesquisador na área de História e Literatura passei a entender melhor o significado que a leitura de ficção possuiu para a minha percepção das possibilidades da literatura como documento histórico estetizador de situações do passado. Sobretudo ao perceber como essa estetização do passado seria capaz de fazer emergir “[...] sensações de intensidade capazes de realizarem rupturas com o mundo histórico e culturalmente específicos do cotidiano em que vivemos”. (GUMBRECHT, 2010, p. 128).

Dessa forma, posso dizer que a vivência que tive na escola de primeiro grau foi fundamental para a formação de meu intelecto na juventude e em fases mais maduras, pois proporcionou o que Halbwachs chama da vivência de um período de amadurecimento cognitivo da criança em suas relações afetivas com determinada comunidade.

[...] Depois que ultrapassa a etapa da vida puramente sensitiva, a partir do momento em que se interessa pelo significado das imagens e dos quadros que vê, pode-se dizer que a criança pensa em comum com as

outras pessoas, e que seu pensamento se divide entre o fluxo de impressões inteiramente pessoais e as diversas correntes do pensamento coletivo. (HALBWACHS, 2006, p. 81).

Se então a escola do primeiro grau contribuiu para que eu vislumbrasse na docência algo que eu “pudesse vir a ser quando crescesse”, tal ímpeto novamente surgiu no segundo grau, quando optei por fazer a habilitação específica de 2.º Grau para o magistério em 1981, no Instituto de Educação Thereza Porto Marques, na cidade de Jacaréi. Foi nessa escola que passei a ter contato pela primeira vez com disciplinas na área da pedagogia e com estágios que necessitávamos fazer em sala de aula. Lembro, inclusive, de ter realizado meu primeiro estágio de regência e a substituição de uma professora em uma sala de aula do ensino primário, quando eu tinha 17 anos.

Devido às dificuldades que meu pai passou a enfrentar diante da crise do setor da construção civil, nos anos de 1980, mudamos para a cidade de São Carlos em 1984, momento em que transferi o meu curso de habilitação específica de 2º grau para o Magistério para o Colégio Diocesano La Salle. Escola em que me formei e recebi meu diploma de professor da escola primária, ao concluir o quarto ano dessa habilitação específica no final de 1984.

O primeiro curso no ensino superior em que fui aprovado foi o curso de Economia na Universidade de Taubaté, em 1985. Mas os tempos eram outros e a crise dos anos de 1980 não permitiu que eu realizasse meus estudos fora da

cidade de São Carlos.

Visto que eu queria continuar a estudar no ensino superior, optei por fazer licenciatura em Estudos Sociais, com plenificação em História, no Centro de Ensino Superior de São Carlos – Associação de Escolas Reunidas – ASSER, uma faculdade privada em São Carlos, no interior de São Paulo, onde meus pais haviam se mudado em 1984, como relatei acima. Dessa forma, quando ingressei na graduação aprofundei minha formação como professor que já havia iniciado no segundo grau.

Em minhas lembranças sobre meu curso de licenciatura não poderei deixar de destacar o papel que alguns professores tiveram para minha formação docente, por entender que o relato de minhas experiências não estaria completo sem a menção a eles, pois as escritas de si também “[...] são compostas de memórias coletivas, na medida em que esses sujeitos que se dizem recorrem à história de grupos sociais e de momentos históricos.” (SILVA; SILVA, 2018, p. 84).

Em outros termos, a memória é algo que ganha consistência apenas quando é partilhável. Ela ganha sentido quando faz parte de um grupo, quando é comum aos indivíduos de um grupo. Só assim ela poderá ser tomada com mais validade como uma forma de representação do passado. (SILVA; SILVA, 2018, p. 84-87).

Embora eu tenha tido uma série de disciplinas na área da História, muito me influenciaram as catorze disciplinas da área da Educação que constavam na estrutura curricular de meu curso de licenciatura¹ e foram cruciais para a

¹ A grande presença de disciplinas da área da educação era uma particularidade dos currículos dos antigos cursos de licenciatura que surgiram no bojo da expansão educacional nos anos de 1970, a partir da Lei 5692 de 1971. Cursos

voltados para a formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, com habilitações em áreas específicas como foi o meu caso para a área da História.

minha tendência a tomar os rumos da docência.

Diante do entusiasmo com as disciplinas, com as discussões políticas e com a sociabilidade acadêmica que o curso propiciou, somado ao rico momento político do processo de redemocratização do país, no contexto posterior ao movimento das “Diretas já” em 1984, me candidatei para presidente do Diretório Acadêmico dos estudantes do Centro de Ensino Superior de São Carlos e fui eleito no ano de 1986.

Halbwachs (2006, p. 73) em sua discussão sobre a relação entre memória autobiográfica e memória histórica, chama a atenção para a interpenetração dos movimentos históricos nacionais em relação à memória individual. Sobretudo ao demonstrar essa memória não só passível de apreender certos episódios de tais movimentos, mas também completá-los de forma muito mais viva que os livros de história. Fazendo com que a lembrança desses movimentos revelem “quadros mais densos e contínuos da história” que havíamos vivido, bem como a influência que tiveram em nossas vidas.

[...] Portanto, a questão já não é mais de datas e de fatos. E claro, a história, mesmo contemporânea, freqüentemente se reduz a uma série de idéias abstratas demais - mas posso completá-las, posso trocá-las pelas idéias de imagens e impressões, quando olho os quadros, os retratos, as gravuras daqueles tempos, quando sonho com os livros que apareciam, com as peças representadas, com o estilo da época, as piadas e o tipo de espírito cômico então na moda. (HALBWACHS, 2006, p. 73-77).

A partir da formação acadêmica que adquiri no âmbito das experiências de minha licenciatura, também tive a oportunidade de vivenciar nas escolas as

consequências das transformações no sistema educacional brasileiro dos anos de 1970, provocadas pelos efeitos da implantação da Lei 5692, de 1971. Lei que fixou as novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, visando expandir a obrigatoriedade do ensino elementar no Brasil (LEI 5692..., 1971).

Destaquei essa percepção - entre outras experiências que poderia ter destacado nos anos de minha graduação - pois ao me formar em 1989 e obter o diploma de licenciado em Estudos Sociais, com plenificação na área de História, já estava trabalhando como professor desde o segundo ano de minha graduação. Vivendo, dessa forma, no âmbito da influência tardia da Lei 5692, de 1971, os efeitos não calculados da expansão do ensino, no tocante à desvalorização da profissão docente e da deterioração das condições de trabalho e de salários que os professores não só da rede pública, mas também da rede privada passaram enfrentar no final dos anos de 1980. (ROMANELLI, 1986, p. 237).

Se por expectativa se costuma ver nas narrativas dos mais diversos memoriais os relatos das experiências de seres unos, que teriam seus destinos traçados sob processos históricos isentos de contradições desde a infância, o período dos dez anos transcorridos entre o fim de minha graduação até o meu efetivo ingresso no mestrado demonstra que tais expectativas em relação aos memoriais não se sustentam. Sobretudo pelo fato de que nesse período necessitei não só aprender o funcionamento da academia em termos da pós-graduação, mas também assimilar conhecimentos científicos na área da História que eu não havia experienciado como professor, para que eu pudesse me inserir em um curso de mestrado.

Ferraço (2021, p. 3) demonstra que se as escritas de si pretendem construir

biografias com trajetórias coerentes, tais biografias não estarão isentas das instabilidades impostas pela vida e que fragmentam a identidade dos sujeitos na modernidade.

Comungando com o capítulo da Modernidade que celebra o surgimento do sujeito autocentrado e dotado de uma consciência plena, a escrita (auto) biográfica, de modo geral, compartilha de um gênero discursivo que busca dar coerência para a experiência que é, por si mesma, feita de descontinuidades e de rupturas, difusa, fragmentada, rizomática, múltipla e cataclísmica, não se constituindo como desenrolar previsível de nossa vida, mas como insurgências, mutações inaugurais. Uma vida está sempre em excesso em relação a qualquer escrita que se faça sobre ela. (FERRAÇO, 2021, p. 3).

Nesse sentido, apesar de ter ingressado no Mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia no final do ano de 2000, foram várias as tentativas de ingresso em outros mestrados, como em Ciência Política na UNICAMP, Pedagogia na UFSCar e em História na UNESP de Assis.

No mesmo ano em que defendi minha dissertação de mestrado, ou seja, no início do ano de 2003, com mais experiência de vida acadêmica prestei e fui aprovado no processo seletivo do Doutorado em Sociologia na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara.

A partir de meados de 2005 até março de 2006 tive a oportunidade de me tornar bolsista da CAPES no meu doutoramento, fato que me possibilitou realizar pesquisas na Fundação Biblioteca Nacional e no Arquivo do Estado de São Paulo, centros de pesquisa que me forneceram importantes documentos para a efetivação da

pesquisa de meu doutorado. Outra importante contribuição da bolsa CAPES foi ter me disponibilizado tempo para a realização do concurso público para professor no Departamento de História de Universidade Federal de Rondônia e ser aprovado em outubro de 2005.

Assim, ao lembrar de minhas passagens pela graduação, mestrado e doutorado, não posso deixar de reconhecer a importância que vários professores e meus orientadores tiveram em minha formação acadêmica, ao mesmo tempo que muitas práticas professadas por eles se incorporam às minhas próprias práticas como docente e pesquisador.

Só posteriormente se sabe quem foi mestre; o sentido desta palavra, portanto, situa-se na memória como uma reconstrução intelectual, nem sempre racional, mas de uma realidade que foi, entretanto, vivida. Quando um mestre é efetiva e essencialmente mestre, ou seja, antes de ele ser interpretado como tal, ele não é mestre no sentido real da palavra. O mestre deve ser vivido. (PASOLINI, 1992, p. 3-5 apud WAQUET, 2010, p. 27 e 28).

No ano de 2017, por outro lado, tive a oportunidade de realizar meu estágio pós-doutoral na Universidade de *Stanford*, sob a supervisão do Professor Hans Ulrich Gumbrecht do Departamento de Literatura Comparada. Fazer um estágio pós-doutoral em *Stanford* era a grande oportunidade de aprofundar meus estudos na área de História, Literatura e Estética, ao trabalhar com um intelectual que baseou seu programa no estudo da Literatura e de outras formas artísticas como esteticamente produtoras de componentes de sentidos, mas também produtoras de componentes de presença das coisas do mundo.

A importância da carreira docente no ensino básico público

Durante a minha graduação do curso de História, com o entusiasmo da juventude, com o mundo aberto pelas disciplinas e discussões realizadas em sala de aula, comecei a imaginar minha futura carreira como professor, de maneira que comecei a realizar contatos com várias escolas.

Assim, concomitantemente ao período em que estava cursando a licenciatura em História e posteriormente à minha formação na licenciatura, fui professor do ensino fundamental em escolas públicas nas cidade de São Carlos e na cidade de Ribeirão Preto. Também trabalhei no Curso e Colégio Anglo, escola que fazia parte do grupo educacional que administrava a faculdade de História em que me formei.

Após algum tempo, no entanto, a partir das experiências de trabalho relatadas acima, posso dizer que os primeiros entusiasmos com a profissão docente cedeu espaço para certa frustração. À época, final dos anos de 1980, pude perceber, diante do contato que passei a ter com os ambientes escolares, como as condições de trabalho e de salário dos professores já não eram as mesmas de quando eu havia feito a escola pública de primeiro grau. Digo primeiro grau, pois havia feito o ensino de segundo grau em escolas privadas.

Tais sentimentos e percepções sobre o sistema educacional eram reflexos das discussões realizadas nas disciplinas pedagógicas de minha licenciatura, mas também do contato com as transformações que a escola pública estava passando a partir dos anos de 1980, momento em que o processo de redemocratização do país ecoou no processo de ampliação do acesso ao ensino para outras camadas da população

brasileira. No entanto, não podemos deixar de anotar que se essa escola se modificou em aspectos quantitativos, deixou a desejar em termos de sua qualidade de ensino.

Dessa forma, a partir da experiência como docente pude ver como a classe dos professores havia empobrecido, visão que em boa parte veio da experiência que eu havia tido como aluno da escola pública nos anos de 1970, ou seja, a partir da recuperação de uma memória histórica proveniente da vivência que tive com as formas de ser e pensar dos meus antigos professores na década anterior, pois

Nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida. Por história, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 2006, p. 78-79).

Ferraço (2021, p. 12) me ajuda a entender esses diferentes tempos-espacos que afetam nossa memória ao descrever - assim como eu estou fazendo aqui - sua experiência como professor na escola pública:

Cenas que tecem diferentes tempos-espacos cotidianos, que não saem das nossas memórias e são atualizadas cada vez que falamos sobre elas. Lembranças que marcam essa nossa vida de professor

Lembranças que moram na saudade que temos dos nossos tempos de escola que nunca vão embora. Tempos que sempre se atualizam e não nos deixam esquecer que nossa história se confunde com a da escola pública. (FERRAÇO, 2021, p. 12).

Essa percepção empírica sobre a condição de trabalho e salário dos

professores da escola pública a partir dos anos de 1980, por outro lado, foi melhor compreendida anos mais tarde, a partir da formação acadêmica que eu adquiri no doutorado em Sociologia, pois passei a entender como a profissão de professor do ensino fundamental e médio estava enfrentando um processo sociológico de desclassificação e reclassificação como classe profissional nos anos de 1980. (BOURDIEU, 2007, p. 123 e 127).

Tal processo de desclassificação e reclassificação foi engendrado pela perda do poder simbólico que os diplomas em licenciaturas passaram a sofrer, a partir da expansão dos cursos de licenciaturas de faculdades voltadas à formação de professores desde os anos de 1970.

Por outro lado, os diplomas das licenciaturas também se desvalorizaram frente ao poder simbólico dos diplomas de profissões socialmente restritas à uma elite que passou ou continuou a ter acesso às melhores universidades. Ou seja, a necessidade de expansão da escola pública gerou uma necessidade de expansão da formação de novos professores, obrigando-os a passarem por uma formação mais rápida e em escolas menos consagradas. Tal processo se, por um lado, possibilitou acesso de outras camadas da população à profissão docente, por outro, ocasionou uma desvalorização dos diplomas pela própria necessidade de expansão da classe, que, por sua vez, passou a ser menos valorizada e remunerada pelo próprio sistema de ensino público. Daí a redução de salário e perda de melhores condições de trabalho e de vida.

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução

estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim com uma inflação dos diplomas. (BOURDIEU, 2007, p. 124).

Por outro lado, as lembranças sobre as condições de trabalho e salários dos professores me fizeram ver como os processos de formação pelos quais passei - em diferentes temporalidades - afetaram a memória que eu tenho da própria escola pública, sobretudo ao se pensar como a memória é capaz de realizar uma reinvenção constante do cotidiano do passado enquanto “[...] uma dimensão político-inventiva imanente, não se reduzindo a um lugar físico.” (FERRAÇO, 2021, p. 10).

Ferraço ainda comenta como a memória também

[...] busca enredar diferentes temporalidades que se constituíram como processos de autoformação, em meio a epistemologias e experimentações de vida, assumidas como dobras que nos permitiram evidenciar questões afeitas às rupturas e às descontinuidades, de modo a nos ajudar a defender que uma vida está sempre em excesso em relação a qualquer escrita que se faça sobre ela. (FERRAÇO, 2021, p. 1).

Se na comparação que realizo entre a condição dos meus professores do ensino de primeiro grau nos anos de 1970 e a condição dos professores que eram meus colegas de trabalho na escola pública no final dos anos de 1980 e nos

anos de 1990, a minha memória histórica possui um papel fundamental, por outro lado, não posso deixar de lembrar as lições de Paul Ricouer (1968) quando discute o problema da objetividade e da subjetividade em história. Sobretudo pelo fato de que ao contrário do historiador que observa friamente nos documentos os sujeitos do passado e realiza um encontro instruído, porém, inculto com eles, minha memória lembra de meus antigos professores a partir de uma simpatia culta e instruída. Simpatia culta pois lembro da forma como muitos deles tinham orgulho da profissão que escolheram (não o orgulho dos arrogantes) e a realizavam com auto-estima, reflexo também de uma sociedade que acreditava na autoridade deles e na contribuição que poderiam dar para a construção de um processo civilizatório neste país². Simpatia instruída, pois quando me lembro da condição de meus colegas docentes nas décadas de 1980 e 1990, em contraposição aos meus antigos professores, recorro às teorias de Pierre Bourdieu sobre a relação entre classe social e distinção social e de Roger Chartier sobre as formas dos sujeitos ou entidades coletivas se apresentarem socialmente.

Dessa forma, ao ter repartido com meus colegas docentes uma condição mais precária do professorado, não reparti com eles apenas o que Ricouer designa como um passado em conjunto, mas também reparti a condição humana deles e um sentido para a minha própria condição como professor não só naquele momento, mas também para a reflexão que faço da condição da profissão nos dias de hoje.

² Interessante que tais imagens das formas de se apresentarem ao mundo dos professores com quem tive contato na década de 1970, incluem o fato de que os próprios estilos de vida deles

Em 1998, passei no concurso público para professor efetivo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e assumi minha cadeira como professor efetivo no ano de 2000 na Escola de Ensino Fundamental e Médio - Mário de D'Elia, na cidade de Franca, Estado de São Paulo.

A docência no ensino superior na Universidade Federal de Rondônia

Ao ter me formado no final do ano de 1989, devido ao desempenho e entusiasmo demonstrados em meu curso de graduação, fui convidado para trabalhar como docente na licenciatura em História do Centro de Ensino Superior de São Carlos - Associação de Escolas Reunidas - ASSER. Instituição em que havia me formado. Lá ministrei as disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros, História das Idéias Políticas e Sociais, História Econômica Geral, Formação Econômica do Brasil e História Antiga e Medieval. Tendo trabalhado por 3 anos, ou seja, entre 1990 e 1992.

Após um afastamento de 14 anos, no entanto, passei a vivenciar novamente a docência no ensino superior na Universidade Federal de Rondônia a partir de 2006. E nestes mais de 17 anos no Departamento de História da UNIR realizei a ministração de diversas disciplinas, destacando-se, nesse sentido, as disciplinas de História da América Contemporânea e Metodologia da História.

Assim, ao lecionar a disciplina de História da América Contemporânea pude reviver os conhecimentos da História Econômica que havia assimilado desde minha graduação nos

estavam próximos do que seriam as classes médias no transcurso do milagre brasileiro, ao lembrar das roupas, carros e lugares que moravam.

anos de 1980, momento em que a teoria marxista ainda era muito divulgada nos cursos de ciências humanas, como também reviver os conhecimentos de minha experiência no Centro de Ensino Superior de São Carlos, a partir de duas disciplinas que ministrei: História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil.

Nesse sentido, as vivências teóricas de minha graduação e as disciplinas que ministrei no ensino superior privado, proporcionaram uma experiência prévia para a reflexão do tipo de trabalho a ser realizado na disciplina de História da América Contemporânea para graduandos no contexto da realidade amazônica. Sobretudo por contribuir para o entendimento não só da formação e inserção de Rondônia como região periférica no contexto do capitalismo brasileiro, mas também contribuir para o entendimento das implicações que essa condição histórica legou para a região em termos políticos, econômicas, sociais e culturais. Processo histórico melhor entendido, a partir da comparação com os estudos sobre a inserção de outras regiões latino-americanas como economias de exportação no contexto do capitalismo internacional desde o século XIX. (FLAMARION; BRIGNOLI, 1984, p. 22-238).

Por outro lado, meu trabalho na disciplina de Metodologia da História possibilitou a divulgação de diferenciados métodos que tive a oportunidade de estudar em meu mestrado e doutorado. Nesse sentido, sempre procurei ter uma postura imparcial na divulgação e discussão dos métodos das diferentes escolas: historicismo, positivismo, marxismo, *Annales* (em suas várias gerações), perspectivas pós-modernas ou pós-estruturalistas etc., pois sempre acreditei que caberia ao aluno a escolha e a

assimilação dos métodos que mais se identificassem. Procurando, desse modo, valorizar minha posição como um professor mediador dos conhecimentos específicos desta disciplina e das outras disciplinas que ministrei.

Foi também um momento em que a memória das experiências da condição de trabalho e da prática de ensino que eu havia desenvolvido no âmbito dos problemas e carências da rede pública estadual de São Paulo, novamente vieram à tona em confronto com a minha percepção de que eu deveria pensar formas diferenciadas da transposição didática dos conteúdos das disciplinas, ao considerar a condição de vida dos meus novos alunos da UNIR e diante de uma realidade social amazônica repleta de carências e contradições.

[...] Já repetimos muitas vezes: em medida muito grande, a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada. (HALBWACHS, 2006, p. 91).

A partir do ano de 2010, passei a fazer parte do Mestrado em Estudos Literários da UNIR e lá ministrei a disciplina de Ficção e História.

Além do Mestrado em Estudos Literários, a partir de 2012 também passei a lecionar e ser Coordenador do Mestrado em História e Estudos Culturais da UNIR. Programa que foi elaborado por uma comissão presidida por mim, com a participação de vários professores do Núcleo de Ciências Humanas da UNIR e que se constituiu em um dos raros mestrados em Estudos Culturais à época.

Em 2020, passei a coordenar o Mestrado em História da Amazônia e a ministrar a nele a disciplina Historiografia, Literatura e Amazônia. Nesse sentido,

foi o meu retorno à importante discussão – agora no âmbito de um mestrado em História – do problema da dimensão ficcional, subjetiva e sensorial presente na historiografia e, por outro lado, da dimensão testemunhal, documental da ficção contida na literatura. (CHIAPINNI, 1999, p. 815).

A pesquisa na Universidade Federal de Rondônia

As experiências adquiridas a partir das pesquisas que empreendi permitiram realizar investigações nas seguintes temáticas: História, Literatura, Modernização e Amazônia; História, Literatura, Patrimônio e Amazônia. Nesse sentido, as inter-relações estabelecidas a partir destas temáticas permitiram a demonstração de como as representações literárias sobre a Amazônia nas obras de escritores como Euclides da Cunha, Artur César Reis, Leandro Tocantins, Francisco Foot Hardman, Manuel Rodrigues Ferreira, entre outros, influenciaram construções imagéticas sobre a região no campo da crítica literária da imprensa do Rio e São Paulo no século XX.³

Nesse sentido, no conjunto das pesquisas viu-se emergir a partir dos efeitos políticos da literatura de tais escritores na imprensa, experiências particulares da expressão do poder simbólico enquanto poder emanado dos sistemas simbólicos e que necessita ser descoberto “[...] onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto,

reconhecido.” (BOURDIEU, 1989, p. 7).⁴

Por outro lado, o poder simbólico emanado do campo em questão não pode ser creditado apenas aos efeitos imagéticos dos escritos amazônicos sobre a crítica na imprensa do Rio e São Paulo no transcurso do século XX, mas também em relação ao duplo reconhecimento por parte da imprensa e do próprio Estado brasileiro da autoridade de tais escritores como agentes políticos que foram protagonistas do processo de revelação da Amazônia ao restante do país.

Dessa forma, a perspectiva acima se apresenta como a trajetória da forma como a produção de minha pesquisa foi pensada a partir das relações entre Literatura, Imprensa e a História da Amazônia.

Se a forma como mobilizei minhas memórias desde os tempos de minhas experiências na escola pública básica como aluno e professor, mas também no ensino superior, teve a intenção de construir uma síntese auto-biográfica de minha carreira profissional, tenho consciência, no entanto, que essa intenção não esteve isenta de certa ilusão de linearidade e coerência que as escritas de si produzem, a partir da seletividade com que a memória organiza fatos passados da vida dos indivíduos. (GOMES, 2004, p. 12-13).

Considero, entretanto, que o saldo de minha atuação na docência do ensino

³ Lúcia Leão (2016, p. 118) ajudou-me a pensar sobre o trajeto metodológico que adotei e que privilegiou, de uma forma geral, a análise das representações históricas contidas em obras literárias e as representações literárias contidas em obras historiográficas, a partir da recepção (leitura) delas por uma imprensa que pretendeu discutir o espaço amazônico durante o século XX e XXI. Dessa forma, Leão discuti a problemática da relação entre memória e método para a compreensão das complexidades que envolvem

os processos de criação na pesquisa acadêmica. Nesse sentido, “[...] o foco de investigação não serão as obras prontas, mas sim como essas obras foram pensadas, seus fluxos, redes e processos.” (LEÃO, 2016, p. 118).

⁴ Ainda de acordo com Bourdieu (1989, p. 7), “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.”

superior se constitui como positivo, ao mesmo tempo em que também afirmo ter um sentimento de gratidão muito grande por minha universidade, pois através dela um ex-professor da escola pública do Estado de São Paulo passou a ter acesso à uma gratificante carreira acadêmica universitária na UNIR.

Referências

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL - Difusão Editorial - Ltda, 1989.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 18 mai. 2022.

CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. **História econômica da América Latina**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CARDOSO, C. F. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: Estudos avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 10 out. 2021.

CHIAPPINI, L. Relações entre história e literatura no contexto das humanidades hoje. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Humanitas/USP: 1999, vol. 2, p. 805-817.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FERRAÇO, C. E. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e75205.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOMES, A. C. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro. **Escritas de si, escritas da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUMBRECHT, H. U. **Produção da presença**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEÃO, L.. Memória e Método: complexidades da pesquisa acadêmica em processos de criação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA, 15., 2016, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2016. p. 118-127.

PESAVENTO, S. J. Fronteiras da Ficção: Diálogos da História com a Literatura. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Humanitas/USP, 1999, vol.2. p. 819-829.

RICOEUR, P. **História e Verdade**. São Paulo: Record, 1968.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SILVA, J. M.; SILVA, H. M. Escrita de si e memória: a narrativa como testemunho de vidas. Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 12; n. 02, p. 82-91, dez. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EscritaDeSiEMemoria-6726580%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EscritaDeSiEMemoria-6726580%20(9).pdf). Acesso em 25 fev. 2020.

VIEIRA, C. E. Memorial acadêmico para Professor Titular Exercício de escrita de si: uma trajetória intelectual no âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 291-312, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dyMMc8zhpvLDqLWhTPmrqYP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 25 jan. 2022.

WAQUET, F. **Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do século XVII ao XXI**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Recebido em 2023-08-07

Publicado em 2023-10-20