

## MEMÓRIA E INSCRIÇÃO NO TEMPO: COMPOSIÇÕES PARA UMA IDENTIDADE DOCENTE

*Memory and inscription in time: compositions for a teaching identity*

Maria do Rozário Azevedo da Silva

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, PE, Brasil

### Resumo

Explorar memórias, nos possibilita uma reconexão com o passado e o presente, constituindo nossa identidade. Para os docentes, rememorar, revisitar a memória de suas trajetórias, também esculpe sua identidade docente. Este artigo é um recorte teórico da tese “P DE PROFESSOR/A”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências”, que investiga como a docência reconfigura a vida de professores e a potência dessas vidas no gesto de esculpir a docência. O texto busca compreender a interação entre a produção das memórias e sua reativação como uma das muitas possibilidades de constituição identitária. Para construção teórica lançamos mão do diálogo com autores como Corazza (2005, 2006 e 2009); Bergson (1999), Bosi (1994), Candau (2023), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, analisamos criticamente os recortes de um dos relicários (entrevistas) que compuseram a tese anteriormente citada. Tal análise, à luz das análises dos afetos e memórias, a partir de Favret- Saada (2005), possibilitou-nos encontrar nas reflexões a potencialidades das memórias para construção identitária.

**Palavras-Chave:** Docência, Memória, Identidade Docente.

### Abstract

Exploring memories allows us to reconnect with the past and the present, constituting our identity. For teachers, reminiscing, revisiting the memory of their trajectories, also sculpts their teaching identity. This article is a theoretical excerpt from the thesis “P DE PROFESSOR/A”, which investigates how teaching reconfigures the lives of teachers and the power of these lives in the sculpture of teaching. The text seeks to understand the interaction between the production of memories and their reactivation as one of the many possibilities for the constitution of identity. For theoretical construction, we used a dialog with authors such as Corazza (2005, 2006 and 2009); Bergson (1999), Bosi (1994), Candau (2023), among others. From a methodological point of view, we critically analyzed the clippings from one of the reliquaries (interviews) that made up the aforementioned thesis. This analysis, in the light of Favret-Saada's (2005) analysis of affects and memories, enabled us to find in the reflections the potential of memories for identity construction.

**Keywords:** Teaching, Memory, Teacher Identity.

## INTRODUÇÃO

Quando reviramos memórias guardadas, estamos dando a nós mesmos a possibilidade de nos reconectarmos com o que fomos, mas também com o que somos no agora. Quando somos docentes, rememorar esse caminho nos possibilita reconstruir nossa trajetória, cartografando a nós mesmos, na potência de perceber que docência e vida estão entrelaçadas, produzindo, assim, a vidocência<sup>1</sup>.

O presente texto é um recorte da construção teórica da tese intitulada “P DE PROFESSOR/A”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências”. Na referida pesquisa, abordamos a questão da vida, da vida docente, a docência reconfigurando a vida de professoras e professores e a potência dessas vidas esculpindo essa docência. O estudo indagou a docência tentando compreender como vida e docência acontecem, esculpindo uma a outra, a partir dos muitos afetos que atravessam o ofício e o cotidiano docente.

A partir dos questionamentos provocados a partir e com essa tese, nosso objetivo no presente estudo, foi enxergar com outras lentes a docência, investigando-a através de histórias, memórias e relíquias guardadas, compreendendo os atravessamentos que vida e docência, juntas, provocam e evocam, a partir de referências como Corazza (2005, 2006 e 2009) e Bergson (1999).

Para organização metodológica também trouxemos um recorte de entrevistas coletadas para a tese. Na ocasião da pesquisa, propusemos que docentes diversos pudessem criar um relicário próprio, evocando memórias para contar sobre viver a docência, foi que surgiu a necessidade de discutir a categoria “memória” como uma possibilidade também de construção identitária. Desse modo, buscamos trazer aqui, neste texto, esse aprofundamento com o objetivo de discutir a partir de Bosi (1994), Bergson (1999) e Candau (2023), as possibilidades da construção identitária docente através e com a memória.

Realizamos metodologicamente uma análise crítica dessa conceituação de memória, articulando as suas vertentes com a composição da identidade docente considerando que a partir da memória, de nossa história, revivemos elementos fundantes dessa identidade para

---

<sup>1</sup>Termo cunhado na tese “P de professor/a”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências. “Vidocência” é essa profusão de encontros que a docência causa e produz. É próximo do que pensa Carlos Skliar quando diz que não há uma definição, uma regra, uma didática para ser docente, tão pouco para ser gente, por mais que nos cerquem. Assim, docência e vida se misguram em uma “vidocência”.

seguimos em constante devir. Assim, trouxemos alguns recortes de um dos relatórios da tese para tecer a compreensão da importância do exercício da memória e como ela incide na construção da vida, da docência.

Encontramos nas análises e reflexões as potencialidades da memória na construção identitária, sobretudo a identidade docente. Ao restituir as memórias, podemos reconhecer os impactos de nossas experiências e de como elas influenciam também o fazer docente. Acessar as memórias, numa perspectiva constitutiva das identidades, implica em uma reconstrução contínua do tempo passado nutrindo a identidade, possibilitando uma reinvenção de si.

## MEMÓRIA, VIDA E IDENTIDADE DOCENTE: A URDIDURA DO SER DOCENTE

Conceituar memória é de grande importância: os conceitos instauram pensamentos ampliados, criando uma profusão de perspectivas para que possamos nos afastar de proposições limitantes. O conceito de memória neste estudo tornou-se importante por ele recolher e acolher histórias, narrativas, recordações de vidas para, assim, deixar pairar as ideias de uma docência por vir. Contar histórias, por menor que seja o fragmento, é acessar a memória. E o que vem é o que expressa significativamente o que nos perpassou, o que nos atravessou.

Discutimos memória, principalmente, a partir das reflexões de Bosi (1994) e Bergson (1999). Esses autores deram a possibilidade de nos posicionar sobre a memória como um dos elementos constituintes da docência e da constituição própria da pessoa, da identidade, posto que a maioria de nossas experiências não podem ser acessadas frequentemente apenas pelos sentidos, mas principalmente pela memória. Sobre isso, Cardoso (2012) traz reflexões significativas e complementares às de Bergson: “[...] A capacidade de lembrar o que já se viveu ou aprendeu e relacionar isso com a situação presente é o mais importante mecanismo de constituição e preservação da identidade de cada um” (Cardoso, 2012, p. 73).

Para Bergson (1999), em seu livro *Matéria e memória*, a realidade do espírito, da matéria, cria uma relação entre os dois a partir do exemplo da memória:

[...] o corpo, colocado entre os objetos que agem sobre ele e os que ele influencia, não é mais que um condutor, encarregado de recolher os movimentos e de transmiti-los, quando não os retém, a certos mecanismos motores, mecanismos estes determinados, se a ação é reflexa, escolhidos, se a ação é voluntária. Tudo deve se passar, portanto, como se uma memória independente juntasse imagens ao longo do tempo à medida que elas se produzem, e como se nosso corpo, com aquilo que o cerca, não fosse mais que uma dessas imagens, a última que obtemos a todo momento praticando um corte instantâneo no devir em geral. Nesse corte, nosso corpo ocupa o centro. As coisas que o cercam agem sobre ele e ele reage a elas. Suas reações são mais ou menos complexas, mais ou menos variadas, conforme o número e a natureza dos aparelhos que a experiência montou no interior de sua substância. É, portanto, na forma de dispositivos motores, e de dispositivos motores somente, que ele pode armazenar a ação do passado. (Bergson, 1999, p. 84).

Necessariamente, não pretendemos discutir o passado e suas engrenagens, mas do estudo de Bergson foi importante trazer esse entendimento para avançar numa ideia teórica acerca da memória. O autor afirma ainda que o passado se apresenta sob duas formas: mecanismos motores e lembranças independentes.

Bergson (1999) afirma que a lembrança é um hábito. O hábito da leitura de um texto, por exemplo. De tanto lermos, vamos memorizando-o numa perspectiva de assimilação. Porém, em acontecimentos, como uma leitura significativa, que preencheu de sentidos o espírito, temos nessa lembrança de tal leitura, em particular, uma impressão direta e forte na memória. Sobre esse tipo de manifestação, o autor afirma:

[...] É como um acontecimento de minha vida; contém, por essência, uma data, e não pode conseqüentemente repetir-se. Tudo o que as leituras ulteriores lhe acrescentariam só faria alterar sua natureza original; e, se meu esforço para evocar essa imagem torna-se cada vez mais fácil à medida que o repito com maior frequência, a própria imagem, considerada em si, era necessariamente de início o que será sempre. Dir-se-á que essas duas lembranças, a da leitura e a da lição, diferem apenas em grau, que as imagens sucessivamente desenvolvidas por cada leitura recobrem-se entre si, e que a lição uma vez aprendida não é mais que a imagem compósita resultante da superposição de todas as outras? É incontestável que cada uma das leituras sucessivas difere sobretudo da precedente pelo fato de que a lição é aí sabida melhor. Mas é certo também que cada uma delas, considerada como uma leitura sempre renovada e não como uma lição cada vez melhor aprendida, basta absolutamente a si mesma, subsiste tal como se produziu, e constitui, juntamente com todas as percepções concomitantes, um momento irreduzível de minha história. Pode-se mesmo ir mais longe, e afirmar que a consciência nos revela entre esses dois tipos de lembrança uma diferença profunda, uma diferença de natureza. (Bergson, 1999, p. 87-88).

Lembrar-se de determinada leitura é uma espécie de reprodução. Bergson (1999) afirma que essa representação diz respeito à intuição do espírito que podemos, ao bel-prazer, alongar ou abreviar; atribuímos uma duração arbitrária: nada nos impede de abarcá-la de uma só vez, como num quadro. “E, de fato, a lição, uma vez aprendida, não contém nenhuma marca que revele suas origens e a classifique no passado; ela faz parte de meu presente da mesma forma que meu hábito de caminhar ou de escrever; ela é vivida, ela é ‘agida’, mais que representada” (Bergson, 1999, p. 87-88).

A capacidade de memorizar demonstra apenas uma habilidade intelectual de registrar ações corriqueiras, em outras palavras, seria apenas um “armazenamento”. Por outro lado, a segunda forma de memória é fruto de um registro que também metamorfoseou uma ação: “Mas toda percepção prolonga-se em ação nascente; e, à medida que as imagens, uma vez percebidas, se fixam e se alinham nessa memória, os movimentos que as continuam modificam o organismo, criam no corpo disposições novas para agir” (Bergson, 1999, p. 89).

É essa capacidade e essa possibilidade de criar disposições novas para agir que particularmente nos chama atenção nas reflexões de Bergson acerca da memória, visto que é possível a formação de uma experiência que se fixa ao corpo, “uma série de mecanismos inteiramente montados, com reações cada vez mais numerosas e variadas às excitações exteriores, com réplicas prontas a um número incessantemente maior de interpelações possíveis” (Bergson, 1999, p. 98).

Ecléa Bosi (1994) também nos permitiu compreender e operar com o conceito de memória. A autora busca também em Bergson suas bases para discussão. Em sua tese de livre-docência, *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, Bosi (1994) remonta as memórias dos velhos, recriando o passado da sociedade paulista, defendendo uma outra versão, um outro jeito de contar que não as versões das grandes narrativas.

Dessa maneira, dialogamos com ela acerca da possibilidade de dar voz às memórias docentes. Temos muitos ditos sobre o que é docência na produção acadêmica de nossa área. No entanto, na tese “P de professor/a”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências”, nosso interesse está nos diversos pontos de vista que os/as docentes trouxeram no decorrer da abertura dos relicários. Não há “uma” docência, mas, sim, muitas docências. Docências possíveis, com características que se aproximam, que divergem umas das outras. Ao unir as reflexões da autora às nossas,

ganhamos uma tessitura que permitiu falar de docência a partir de um vivido, de memórias e de uma docência em constante devir. Diante disso, Bosi (1994) diz sobre memória:

A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade de nossa experiência adquirida. (Bosi, 1994, p. 9-10)

Ela, então, reúne memórias como uma grande coleção e, assim, faz história a partir de outra ótica. A reunião de vivências, objetos, lugares, sons, cores e pessoas nos foi dando suporte para entender a memória como fundamental da constituição identitária e da docência para além de uma ação neural. E, sendo essas memórias o que fica das experiências, estamos também falando de uma docência que é potência de vida, que é *élan*<sup>2</sup>.

A memória contribuiu para uma constituição da identidade docente e da própria identidade, posto que ambas não se separam, por sermos capazes de inventar e reinventar as coisas ao longo do tempo de nossas vidas e a docência é também um desses elementos criados na escolha pela docência.

## A IDENTIDADE DOCENTE ESCULPIDA PELAS MEMÓRIAS

Pensar identidades é cercar-se da compreensão de diverso, de múltiplo, de diferença, de singularidade, individuação. Tomaz Tadeu da Silva (2008) traz uma aproximação interessante para abordar o conceito de identidade:

[...] a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”) uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, identidade só tem como referência a si próprio ela: é autocontida e autossuficiente. Na mesma linha de raciocínio também é diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas neste caso, em oposição a identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença tal como a identidade simplesmente existe. (Silva, 2008, p. 74)

<sup>2</sup>*Elã vital* é uma expressão utilizada por Henri Bergson para designar um impulso original de criação de onde proviria a vida.

Identidade e diferencia pactuam uma relação de dependência. Ao dizer “sou brasileira”, “sou professora”, estaríamos fazendo conexões com uma identidade que se encerra em si mesma. Isso nos remeteria à uma homogeneidade que não condiz com o que é real e vivido pelas pessoas no mundo.

A afirmação “sou brasileira”, “sou um homem”, “sou uma professora” por exemplo, pode nos afastar de nossas composições identitárias, de nossa singularidade e individuação, mas nos aproxima de uma categoria, de um grupo. Coloca-nos em semelhança, em aproximação com o outro/a, com outros grupos, mas que não diz de modo aprofundado sobre nossa identidade, visto que ela, a identidade, é composta por diversas colagens e experiências, por diversos construtos, por nossas histórias tão logo por nossas memórias. Ainda sobre essa discussão, Silva (2008) aponta:

Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito complicado pronunciar todas essas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer a declaração sobre minha identidade. A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer “sou brasileiro”. Como ocorre em todos os casos a gramática ajuda, mas também esconde. Da mesma forma as afirmações sobre diferenças só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. As informações sobre diferença também dependem de uma cadeia em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (Silva, p. 75)

Essa conceituação trazida pelo autor, nos abre um caminho para compreender identidade para além de marcos fixos, de afirmações que, por mais concretas que sejam, como a nacionalidade ou profissão de alguém, não define uma identidade.

Unimos às reflexões de Silva (2008), as colocações de Stuart Hall (2008), em seu texto Quem precisa de identidade? Hall traz a discussão da diversidade de conceitos sobre identidade e do interesse sobre a temática nos últimos tempos: o desejo da conceituação de identidade e dos discursos sobre a identidade. O autor nos coloca uma questão: “quem precisa da identidade?”. A partir dessas reflexões discutimos a identidade docente por uma aproximação com Stuart Hall, indagando: qual é a nossa necessidade de definir, de conceituar a identidade docente? Qual a necessidade de circunscrever uma identidade?

Buscamos em Corazza (2013) algumas reflexões que nos possibilitam articular identidade e memória como um compositor das identidades. A autora pondera sobre a identidade docente por meio da diferença e da individuação, por mais que haja tanto a identidade quanto a memória coletiva.

Assim, ao utilizarmos esse Princípio da identidade para formular a designação uniformemente válida do conceito de Professor, abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de ser, de operar com professor [...] ao formular o conceito de Professor, leva-nos a esquecer tudo aquilo que é distintivo; como se, no campo da Educação, além de vários Professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse o Professor Primordial (uno, padrão, verdadeiro, normal). E, ainda como se, a partir deste determinado professor, todos os outros fossem formados, embora por mãos inábeis; de maneira que nenhum saísse correto, fidedigno à ideia Pura daquele Professor Modelo, dotado de uma qualidade essencial, ou qualitas oculta, cujo nome pode ser Professoralidade; e a qual cada um e todos os professores deveriam submeter-se ou esforçar-se para dessa categoria se aproximar, como cópias bem ou mal assemelhadas; caso contrário, seriam considerados simulacros; e, assim, por estarem distantes e por serem tão dessemelhantes da professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores) seriam profundamente desprezados. (Corazza, 2013, p. 22-22).

Essa reflexão abre possibilidades para pensarmos uma docência construída pelas experiências, visto que não há uma repetição de tais experiências e pela memória destas, afastando a identidade docente de uma uniformização, de um padrão, mesmo que opere enquanto coletivo.

Mas, é em diálogo com Jöel Candau (2023) que iremos encontrar as ferramentas que esculpem identidade e memória para assim, evocarmos a construção identitária docente. O autor traz algumas possibilidades conceituais:

[...] Contra as concepções “objetivas”, “reificadoras”, “primordialmente”, “substancialistas”, “essencialistas”, “originárias”, “fixistas” etc. de identidade, observa-se um relativo consenso entre os pesquisadores em admitir que essa seja uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o outro. O consenso [...] que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstrução fiel do mesmo: ‘a memória é de fato mais o enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele’. (Candau, 2023, p. 9)



O autor afirma ainda que memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas e que os limiares em que as noções de memória e identidade individuais possuem, são pertinentes e que a memória e identidade coletivas são da mesma importância.

O passar do tempo, como escultor de vidas, é também uma ameaça à existência de indivíduos e de grupos e é a memória quem vai nos dar a possibilidade de pensar que esse tempo não é de um todo inacessível, já que podemos, geralmente, reviver nossas experiências por meio das memórias, graças a possibilidade de lembrarmos. A memória assim molda os indivíduos ao ser evocada, mas temos também a possibilidade de fazer o mesmo com ela. Candau (2023) vai chamar isso de dialética da memória e da identidade: “[...] Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento” (Candau, 2023, p. 16).

Com isso, podemos pensar que a memória, sendo uma faculdade primeira, alimenta a identidade, fortalecendo a identidade individual e coletiva. Para Muxel (1996), o trabalho da memória vai incidir na construção identitária, é o “[...]trabalho de reapropriação e renegociação que cada um deve fazer em relação a seu passado para chegar em sua própria individualidade”. (Muxel, 1996, p. 207). Também para Chiva (1992), ao discutir identidade, vai descrevê-la como “[...] a capacidade que cada um tem de permanecer consciente de sua vida através das mudanças, crises e rupturas”. (Chiva, 1992, p.14-16).

Mas, é em diálogo com Jöel Candau (2023) que iremos encontrar as ferramentas que esculpem identidade e memória para assim, evocarmos a construção identitária docente. O autor traz algumas possibilidades conceituais:

A memória é a identidade em ação, mas ela pode, ao contrário, ameaçar, perturbar e mesmo arruinar o sentimento de identidade, tal qual mostram trabalhos sobre as lembranças de traumas e estratégias como, por exemplo, a anamnese de abusos sexuais na infância ou a memória do Holocausto. (Candau, 2023, p. 18).

As lembranças, as memórias que construímos ao longo de nossas vidas, constroem uma espécie de fio que nos mantém articulados ao tempo já vivido, à relação de pertencimento, enquanto coletividade, mas também é um rever- se e refazer-se constante enquanto indivíduo. Ricoeur (1913) aponta que a conservação de si através do tempo consiste na interdição do esquecimento. Isso nos faz compreender que preservar a memória é

preservar a construção de si e que essa construção não cessa.

Assim, a perda da memória significa perder a noção de si próprio, é a perda da identidade. Sem memória somos esvaziados, vivendo apenas o presente, sem necessariamente construir uma teia de significações para o vivido e o que está por vir.

As relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e expressão de si, supõem um trabalho da memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória, da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro. Sob esse ponto de vista, a relação que temos com o tempo não é bidirecional [...] somente a ação conjugada e unificadora dessas diferentes memórias podem nos ajudar a conceitualizar para aceitá-la nossa inscrição em um tempo [...] que é sempre ambivalente e trágica. (Candau, 2023, p. 60).

Compreender essas possibilidades do tempo e das manifestações da memória como forma de cognição nos inquieta e nos convida a pensar essa identidade em constante construção, em meio a tamanha volatilidade, ambiguidade e velocidade do mundo atualmente. Seguir forjando a identidade docente, rememorando a própria vida em um tempo em que a memória ganha uma espécie de terceirização é, no mínimo, um questionar a si constante, questionar o ser docente em constante devir, dentro de uma fragilidade das capacidades das memórias individuais e coletivas.

## UM RELICÁRIO, UM GUARDADOR DE MEMÓRIAS

O relicário é um objeto litúrgico, que serviu por muito tempo para guardar relíquias de santos; ele não pode ocupar o altar, mas requer uma superfície digna, não guarda qualquer coisa. Esse sentido foi sendo profanado por nós e, desde muito tempo, guardamos as coisas para as quais queremos voltar, guardamos para depois retomar, rememorar.

No estudo que norteou o texto agora apresentado, o relicário figurou como um guardador de memórias que contava não somente a vida dos/as professores, mas que guardava as memórias que compunham as identidades daqueles/as docentes. Dessa forma, a construção de um relicário serviu com um rico instrumento de escuta dessas memórias constituintes da identidade docente dos entrevistados/as. Tal artefato trouxe consigo a

potencialidade narradora para os objetos selecionados e contidos dentro deles bem como das memórias, pois:

Esses pequenos baús portam um duplo sentido, uma dupla razão de existir: podem evocar a imagem de relicários, mas também podem se assemelhar a janelas. Ao serem fechadas, essas caixas são guardiãs de coisinhas esquecidas, algumas já cansadas e outras recém-nascidas. Caixas que ganham a condição de relicários por se fazerem receptáculos dos objetos que, guardados no seu interior, ganham a dimensão de relíquias que devem ser protegidas da devastação dos esquecimentos. Ao serem abertas, no entanto, essas caixas se fazem janelas, alargando a vista para outros mundos, outros tempos. (Pellizzoni, 2008, p. 204).

Assim, esses relicários evocam memórias que se conectam ao presente, vivências antigas, ideias inventadas. A possibilidade de fazer perceber e descobrir a identidade docente que esses relicários possuem, fez com que pudéssemos compreender uma docência por vir e a tecitura dessa constituição identitária por meio das memórias. Nesse sentido, Ramos (2004,) nos diz ainda que um objeto nasce com maturidade de afetação, como indicador do tempo, objeto como “[...] gerador, gerado na potência de ser atravessado pelo olhar, de ser emotivo e dramático, ou sutil e quase imperceptível, mas sempre indutorou receptor de novas configurações de percepção” (Ramos, 2004, p. 151).

Na tese no qual o presente texto baseou-se, professores/as recolheram nos relicários momentos, imagens, cheiros, objetos, mimos, entre outras preciosidades da vida docente, e deixam vir, sem interrupções, momentos e memórias que, uma vez eleitos por suas várias particularidades e circunstâncias, mostraram uma caixa de relíquias que nos conta sobre docência, traduzindo esse fazer/sentir/viver docente. Mas, principalmente, nos conta sobre as construções identitárias, trazendo à tona uma constituição a partir de individuações, mas também a partir de uma rede de outras identidades docentes.

Por mais óbvio que pareça, o professor/a, o/a docente é uma pessoa e que necessariamente materializa-se em seu cotidiano social. Ser professor/a é uma parte importante da pessoa, compreender o que fazemos e por que fazemos é fruto de um processo de autoconhecimento, identitário para, assim, reconfigurarmos nossas atuações, nossos modos de vida. Fazer uso dos relicários, é usar um instrumento evocador de memórias, para assim acolher lembranças, histórias, as narrativas das vidas de professores/as. São essas memórias que favorecem a compreensão da pluralidade e diversidade da docência e das identidades.

A partir dessas reflexões, concordando com Nóvoa (1992), compreendemos que a identidade do/a professor/a se apresenta como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, (Nóvoa, 1992, p. 16), portanto estamos diante de um processo dinâmico, construído numa complexa e rica troca entre seus envolvidos. Essa construção a partir da memória e da identidade, aponta para a figura do/a professor/a enquanto ser criativo e criador, capaz de provocar revoluções a partir de suas aulas, sobretudo revoluções internas. Isso se dá porque a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida, lançando-nos para outros focos que não apenas o da instrumentalização técnica e didática.

Os relicários como guardiões favorecem pensar as memórias e as histórias de vida na/para a docência e a construção identitária. É a partir de um narrar a si mesmo, de acordo com Josso (2007), que essa identidade se constrói e se recompõe: “pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando.[...] permitindo estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. (Josso, 2007, p. 415).

## CAMINHO METODOLÓGICO

Construímos um desenho metodológico ancorado na abordagem qualitativa, construindo uma análise crítica dos conceitos de memória, identidade e docência e das narrativas das memórias docentes, apresentadas por meio dos relicários por eles/as construídos, evocando memórias que compõem suas identidades enquanto indivíduos e enquanto parte de coletivos.

As memórias abordadas neste estudo são parte das entrevistas realizadas o desenvolvimento da tese anteriormente referida. Ainda como base metodológica elegemos a conexão com as memórias, histórias e objetos evocados pelos relicários, analisados à luz dos afetos instaurados a partir das conversas. Essa articulação de perguntas e instrumentos metodológicos, aparentemente desconexas, Kicheloe (2007) chamou de bricolagem. O autor afirma que é uma das formas de produzir ciência, analisando e interpretando fenômenos a partir de diversos focos encontrados na sociedade, levando em conta as relações de poder, rejeitando direcionamentos preexistentes, privilegiando a prática do trabalho com as demandas que aparecem no trajeto da pesquisa:

A bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados. Sua existência é explicada a partir de uma epistemologia da complexidade [...] cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o predomínio de uma sobre a outra. Na bricolagem [...] nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente. Ao respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea, a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos. Efetivamente, almeja romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais legitimam as relações de poder. (Neira; Lippi, 2012, p. 610).

Dentre as possíveis maneiras de explicar o que trata a bricolagem, uma das mais importantes é dizer que a abordagem não busca limitar ou prescrever caminhos. Buscamos nesse estudo compreender e dar a ver como os sujeitos produzem afetos e são afetados pelas práticas sociais e pedagógicas, levando em conta que “teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos [...]. A bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto” (Neira; Lippi, 2012, p. 610).

O relicário foi o instrumento de coleta das informações sobre vida e docência e é a partir desse levantamento de memórias que abordamos o rememorar como um (re)construtor das identidades. Os relicários foram analisados a partir dos afetos na perspectiva de Favret-Saada (2005). Trazer as vidas, as construções identitárias por meio de suas histórias é importante por permitir considerar esses/as professores/as como tecelões/ãs de suas vidas, suas vivências, suas histórias. Le Goff (2005) pondera que a oralidade é a expressão de lembranças desse sujeito que aciona a sua capacidade psíquica de rememorar, capacidade do humano em conservar certas informações sobre o passado.

O caminho analítico das conversas partiu de reflexões variadas, apoiadas por Fravest-Saada (1990), Corazza (2008), e Candau (2023). Esses autores ajudaram a formular o entendimento de narrativas e como enxergá-las a partir dos afetos instaurados e das articulações das identidades docentes. “As narrativas permitem a visualização de uma identidade periscópica, quando o/a narrador/a olha para si mesmo/a, para sua própria história, de dentro de si mesmo/a, e diz de si mesmo/a (Silva, 2022).

[...] aceitar a possibilidade de se inventar um novo eu a partir de uma nova identidade para cada um que conta sua versão: a identidade narrativa através da experiência estruturada em um relato, um “contar” que permite a constituição de um sentido àquele que narra, narrando a si mesmo ao narrar algo. Assim, narrar é contar uma história para alguém, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo. (Cury, 2013, p. 155).

Essas narrativas representam a potência das visões de mundo e de práticas. Possibilitaram conhecer vivências que nos deram pistas sobre a vida e a construção da identidade docente e seus meandros. O intuito foi compreender as possibilidades que coexistem nos modos de narrar a docência e a si mesmo, bem como os caminhos de construção dos significados que as narrativas dão aos/às professores/as.

No que diz respeito ao processo de análise de tais narrativas elucidadas pelo relicário, recolhemos a clareza de que as muitas possibilidades de viver a docência, de ser docente, dão-se pela produção dos afetos, das memórias, por permitir acolher, nessas muitas formas docentes, a vida como potência, como alegria.

A coleta das histórias, das informações e sua análise converge com o modo de operar de Favret-Saad (2005). Ou seja, é como se a ideia difundida pelos intelectuais e pelo governo brasileiro permanecesse e reverberasse até os nossos dias.

[...] não pude fazer outra coisa a não ser deixar-me afetar pela feitiçaria e adotei um dispositivo metodológico tal que me permitisse elaborar um certo saber posteriormente. Vou mostrar como esse dispositivo não era nem observação participante, nem (menos ainda) empatia. (Favret-Saad, 2005, p. 155)

O relicário, dessa forma, foi capaz de abrigar o que, mesmo que era caro, precioso para as pessoas entrevistadas: suas memórias. Desse modo, analisamos os afetos elucidados nas memórias trazidas pelos/as professores/as. Os afetos foram sinalizados por um suspiro, um silêncio, um riso, um gesto de surpresa, uma memória que atravessou outra. Esses afetos vieram nos nomes de estudantes de suas primeiras turmas, numa pessoa que os inspirou, num

medo de errar, numa bronca que foi dada e que depois gerou hesitação, numa lágrima de alegria, num suspiro por ter dado conta da trajetória.

Esses e tantos outros indicativos serviram como uma espécie de sinalizador das memórias que constituíram e constituem as identidades docentes e que são intraduzíveis do ponto de vista de quem os vive. Contudo, todo esse movimento analítico não seria possível sem articular os conceitos com os quais operei no referencial teórico. Logo eles foram fundamentais para nortear tanto a teoria quanto a análise.

## RELICÁRIO: A IDENTIDADE DOCENTE FORJADA NAS MUITAS MEMÓRIAS

A memória é algo muito vivo, constituinte identitário, pois viver, em grande parte, é um processo de recordar. Memória e experiência estão intimamente relacionadas, um alimentando e alimentando a outra. E, assim, compreendemos que a memória humana não é um depósito que lançamos mão quando necessário, ela é falha. A memória é um grande amálgama de momentos, vivências passadas, é um processo de retomada do passado e de confronto com o presente, coexistindo com experiências paralelas, misturando-se às memórias de outras pessoas e, até mesmo, a lembrança de uma experiência nunca vivida, o que caracteriza a síndrome da falsa memória.

Essa compreensão se fez necessária para que tivéssemos clareza do que foi encontrado nas memórias trazidas pelos relicários das/os docentes. Essas memórias, “ressuscitadas” pelos artefatos escolhidos, reencontradas e até mesmo esquecidas, revelar-nos-ão sobre a docência, não numa postura de apontar como ela deva ser, mas com o desejo de encontrar quais as possibilidades de docências com que nos deparamos, que desconhecemos e desejamos.

Ao pensarmos em docente, quase sempre somos levados a construir a imagem de alguém “pronto”, “finalizado”. Dessa maneira, pensar hecceidades é romper com questionamentos como “o que é ser docente?” e indagar “o que faz desse/a docente um/a docente?” ou “o que pode um/a docente?”.

Há aqui, uma importante distinção entre o problema da individuação e o da especificação (denominada, genericamente, deferenciação): a especificidade não enfatiza o individual, mas o definir, desde que não queremos saber de um docente individual, mas do conceito Docente. Uma operação é, pois, conhecer e definir o Docente, isto é, determinar ou apreender a sua essência, por meio do conceito: o que se pensa que o docente é. Outra operação, ao contrário, é individuar o docente (para a qual já temos disponível o que o docente é, pela via do conceito) e determinar a sua posição e existência. (Corazza. 2008, p. 94).

Em diálogo também com Corazza (2008, p. 95), ponderamos que, entre definir e individuar o/a docente, existe uma relação próxima com a ação do mostrar e do demonstrar, ou seja: se mostramos as vidas docentes, os/as docentes, não há necessidade em defini-los/as. “[...] O indivíduo-docente, por conseguinte, não é definível, mas pode ser apenas indicado, mostrado; enquanto, ao contrário, o Docente, como conceito, não é individual, já que não tem nem um onde nem um quando.” (Corazza, 2008, p. 95). Isso nos leva a construir a compreensão identidade docente estreitamente vinculada à produção das memórias, pois são únicas, mesmo quando vivenciadas coletivamente, e assim nos individuando e forjando o nosso fazer e nossos devires.

Vejamos, através dos recortes dos relicários a seguir apresentados, como a memória vai tecendo a identidade, sobretudo a identidade docente, possibilitando enxergarmos a potência que se rememora provoca.

#### UM RELICÁRIO...

O Relicário nº 1, chegou repleto de grandes sorrisos, de risadas e de imagens, causando afetos, colocando a vida em ebulição: “Eu sou muito emocionada pela minha vida”, inicia a Professora dos meninos de Santo Amaro<sup>3</sup>, depois de tentar pensar por onde começar. E o faz pelas aprendizagens, as primeiras às quais a memória acode: é seu Antônio cego, é dona Maria e sua chaleira, é um candeeiro azul-anil, é a ditadura, são os meninos de Santo Amaro.

A professora nos diz que, para ela falar da docência, precisa começar por uma história, a história de um aprendizado. A professora inicia a abertura de seu relicário com a memória de uma cartilha e de um almanaque, “Aventuras de Réco-Réco, Bolão e Azeitona” (SÁ, 1940):

---

<sup>3</sup> Nomes foram atribuídos aos docentes entrevistados e cada um deles relaciona-se com a tônica dos relicários, a partir dos afetos que sobressaíram. Essa também foi uma escolha de ordem metodológica na Tese que impulsionou esse estudo.



É uma coisa tão linda para mim (risos), eu sou muito emocionada pela minha vida! E a primeira coisa que você, ao me dar essa liberdade de voo, é... pra falar da minha docência, eu queria começar com uma história, uma história de um aprendizado. Como foi que eu aprendi duas coisas importantíssimas para mim: como eu aprendi a ler, eu aprendi com minha mãe, aos cinco anos de idade. Minha mãe me alfabetizou com uma cartilha do ABC e nunca mais parei de ler! Sou apaixonada por leitura! E o meu pai que era um homem que trabalhava embarcado, naquele tempo tinha barçaça tal e tal, ele trazia um almanaque que eu não sei o nome, era Almanaque da Juventude... Portanto já essas diversidades de seres, mas eu me lembro dos três personagens: Reco-Reco, Bolão e Azeitona, portanto, era diversidades de seres... Reco-Reco era um menino sarará, o Bolão era o menino gorducho, e o Azeitona era o negro. Então as minhas leituras foram muito orientadas pela diversidade dos seres humanos. Isso é um fato... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Essa diversidade que a Professora dos meninos de Santo Amaro começa a enxergar nos personagens, mesmo postos de maneira distorcida aos olhos do que vivenciamos hoje, é o que pautaria toda a sua prática e identidade docente, contada ao longo da conversa. No entanto, ela dá sequência aos dois aspectos, à segunda aprendizagem que dispara seus relatos sobre docência: o encontro potente com Seu Antônio Cego:

E... o outro que também me dá um... inclusive eu escrevi! Eu já escrevi sobre essas duas coisas minhas, depois eu vou mostrar pra você algumas poesias que tratam desses dois fatos. O segundo fato que me é muito importante, muito emocionante, está muito dentro e mim, da minha alma, é ter aprendido poesia com um pedinte, um homem que esmolava, não se via esmolando! Ele se dizia que fazendo “pitinique”, que era piquenique, né? Ele chamava pitinique, seu Antonio Cego, então eu aprendi a ler com seu Antonio Cego, quer dizer aprendi a ler poesia com ele e ele era um homem analfabeto. Eu aprendi a gostar de poesia com ele, aprendi a ler poesia com ele. Ele era um homem analfabeto e eu aprendi a gostar de poesia com ele, porque ele ia pra feira, comprava aqueles livretinhos de poesia e ele me dizia: Tequinha, tem que ler cantando. E... (olhos marejados) eu fico muito emocionada de lembrar dessa história... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A professora segue contando suas memórias e deixa claro quão necessário é gostar de gente para viver uma docência. E isso também vai dizendo que os atravessamentos das memórias constituem sua identidade. É possível amar apenas os textos, gostar da técnica também. Mas, segundo ela, o encontro com as gentes é o que mobiliza a docência e as aprendizagens:

Uma coisa importantíssima na minha vida foi o meu vínculo com as pessoas negras, eu sempre tomei a estética do negro como sendo a minha beleza. Minha mãe não entendia isso nunca, ela era uma mulher cafuza, mas, como tinha cabelos lisos, ela não se via negra... meu pai era um homem... (como a gente chama? Moreno...?), bem as famílias não se viam misturadas, se acham brancas (risos) não sei porquê (risos). De qualquer forma, sempre tive um vínculo muito forte com as pessoas negras. E a minha primeira amiga de escola era uma menina negra, que ninguém chamava ela pelo nome, nem eu sabia o nome dela, ela se chamava... quer dizer todo mundo chamava ela de Roxinha. Ela era muito mais preta que eu e nós éramos as duas únicas negras e eu tinha uma grande amizade por Roxinha. Bem, essas são referências que me trouxeram para educação que quero lhe dizer isso. Porque uma coisa que eu sentia... primeiro eu amava ler! Tinha um vínculo profundo com a natureza, sempre fui muito ligada à natureza, tenho um amor enorme a esse planeta! Bem, tudo isso! E aí eu dizia assim: são tantos saberes, são tantas belezas. Eu sempre vi tudo com muita beleza! É... eu só fui encontrar a dor de ser negra na minha juventude, quando de fato eu comecei a ser mais vista de uma forma diferente, quando começava ser discriminada, quando assumi a minha negritude. Realmente quando eu botei meu cabelo black power, isso numa época onde as pessoas alisavam os cabelos, as mulheres negras tinham muita dificuldade em assumir sua estética, o que elas eram, do ponto de vista de sua história. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A Professora dos meninos de Santo Amaro vai tecendo sua identidade não apenas com suas referências intelectuais, vai percebendo, reconhecendo-se pertencente e atuante numa causa, numa bandeira, num modo de vida com seus estudantes, com seus pares, com as gentes. Conviver com a atmosfera de não ser negra sendo negra, engendradora não apenas por sua família, mas também pela sociedade na época dessa memória foi o que pautou a coerência ao longo de sua trajetória profissional.

É perceptível a alegria da Professora dos meninos de Santo Amaro quando narra esses momentos, mesmo quando, digamos, não têm desfechos positivos. A alegria como força revolucionária é a tônica desse relicário. São muitos os momentos em que a professora nos convidou para pensar pela alegria. A docência, com seus entremeios, sua poética e seus desafios, para a Professora dos meninos de Santo Amaro, é alegria.

Mas tem um fato maravilhoso! Que é o seguinte (gargalhada): olhe, tudo para mim sempre foi maravilhoso, acredita? As coisas piores que me aconteceram sempre foram para me abrir portas maravilhosas na vida! Eu sou uma pessoa muito, muito, bem quista! [...] Olha, menina, você não acredita em tudo de bom que já me aconteceu. Então, conclusão: eu estou na Fafire antes de de terminar o curso, portanto, é... em 1968, que eu deveria ter terminado em 67, e eu termino em 68. Pois, em 68, uma professora, acho que foi IP, estava ensinando na Fafire, num curso considerado especialização naquele momento, que era de orientação educacional, que era considerado especialização e ela estava fazendo mestrado, que no tempo não era muito comum os professores fazerem mestrado. E ela disse “Professora dos meninos de Santo Amaro, eu preciso de você”. Ela ia viajar, acho que para o Rio de Janeiro, para concluir o mestrado dela e aí lá vou eu ensinar na Fafire (risos). Imagine! a Fafire que mebotou para fora e eu voltei para a Fafire como professora (risos). Claro que como assistente dessa professora. E veja como é interessante: é... quando eu chego na Fafire e começo a fazer esse trabalho em Psicologia, no ano seguinte eu fui convidada para ser professora da Fafire, no ano seguinte também substituindo uma professora minha, DD, que também estava fazendo mestrado, e lá fui ensinar no Curso de Psicologia que tinha começado. E sabe quem eram os meus alunos? Meus professores do Curso de Pedagogia! Eu, quando entrei na sala que vi minhas professoras que eu amava, que eu tinha maior respeito e consideração eu disse... “Bem, minha gente, acho que vim aprender com vocês, não é?”. Então eu começo uma construção pedagógica, minha, que é de fato de partilhar o conhecimento numa perspectiva de que quem ensina aprende, aprende mais do que ensina. Eu sempre tive... quer dizer, eu vivi isso! Porque ali estavam as minhas mestras! Pessoas de minha referência, e foi muito lindo. [...] Fiquei muito tempo na Fafire, fui chefe de departamento, coordenadora de curso [...] eu sempre exerci cargos de gestão [...] Em educação, eu sempre fiz essa mediação entre a sala de aula e cargos de gestão. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

À medida que essas memórias chegavam, a Professora dos meninos de Santo Amaro ainda explica sua trajetória ao mesmo tempo que justifica suas escolhas e sua trajetória

[...] Agora, tem uma coisa importantíssima para você saber: tá vendo essa aqui que com quem você está falando? Eu não fiz carreira docente dentro da universidade. Porque... o meu propósito dentro da universidade era ensinar e fazer extensão. Eu queria ser a extensionista da universidade, compreende? Porque eu dizia “tudo que aqui está sendo construído pela pesquisa precisa chegar ao povo!”. Porque eu não queria fazer a revolução pela educação? (risos) Então, eu era a revolucionária nessa perspectiva de fazer de fato meu papel dentro da universidade, que eu defini para mim, e por isso tive o pior salário da universidade! (risos). É... Eu vou entrar nessa história daí pra fazer com que o conhecimento chegue ao povo! Então o que eu queria era isso: queria que o conhecimento produzido pela universidade chegasse ao povo. Como? Porque eu era assim, eu nunca assumi a gestão de alguma coisa para assumir uma cadeira. (risos) Eu vivia no mundo! Porque

eu queria estar junto do povo, tás entendendo como é que é? (risos) Foi assim que eu vivi educação nesse Estado de Pernambuco. Eu digo: eu tenho no meu sangue toda a poeira do Estado de Pernambuco, do Sertão ao Cais, como dizia Dr. Arraes, compreende? E por aí foi. Foi assim... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Tudo está muito entrelaçado nessas vivências: os posicionamentos políticos, o riso, a alegria e o encantamento da Professora dos meninos de Santo Amaro fazem com que se sinta, mais do que se perceba, a vida e a identidade.

[...] Uma coisa maravilhosa, maravilhosa! É... quando eu comecei a ensinar, que foi na Educação Básica, né? No Ensino Primário, eu me sentia de uma incompetência enorme! “Oh, o meu Deus como é que eu vou ensinar esses meninos?” É... e aí... sabe, ensinar meninos de classe média e média-alta, que eram os meninos da ASG, uma maravilha! [...] Então eu passo no concurso público para a Secretaria de Educação do Estado, né? Aí fui ensinar onde? Santo Amaro! Fui ensinar em Santo Amaro, a minha primeira turma foi uma quinta série. [...] Olha que coisa, naquele tempo, a quinta série ainda fazia parte do conjunto do Ensino Fundamental Menor, era Menor e Maior. [...] E aí eram os professores multidisciplinares, né? Conclusão, a primeira turma que me deram eu perdi minha voz no primeiro dia de aula! O segundo dia de aula eu não tinha fala. Eu passei uma semana ouvindo os meus alunos e essa construção pedagógica para mim foi a maior que eu tive na minha vida! Foi, de fato, aprender com esses meninos, quem eram esses meninos, de onde eles vinham, o que eles faziam, o que eles queriam e... nessa turma eu tinha um aluno que era do tráfico, era um menino que repassava droga. Isso, menina, é década de 70... 70... década de 70 e esse menino, ele andava armado por isso, não andava armado de revólver, tinha arma branca e o que foi que aconteceu? Eu fui descobrindo cada um deles e fiquei tão encantada com esse fazer pedagógico desafiador, não é? [...] Aí a gente começou a criar normas. Uma norma era o seguinte, uma foi a primeira que eles criaram para mim: “Professora, é o seguinte, ou a senhora fala para gente entender ou a senhora não vai poder ensinar a gente”. Então eu disse: “Não tá dando não para entender o que eu falo?” “Não, professora, a primeira coisa que a senhora tem que aprender são as nossas gírias.” Aí eu sei que tem uma que eu não esqueço: “Oh maré pra dar chié!” Eles viviam na beira da maré, não é? E, “Oh maré pra dar chié!” tinha diversos sentidos, diversos sentidos... Eu não esqueço essa história! E aí uma norma foi essa, que a minha fala fosse uma fala que eles pudessem compreender. Aí o que foi que a gente normatizou? “Toda vez que eu falar alguma coisa que vocês não entendam, vocês vão parar e dizer: ‘professora, explique essa sua palavra, que palavra é essa? O que é que ela quer dizer?’ E toda vez que vocês disserem alguma coisa que eu não entender (por isso que vem a história das gírias), toda vez que você disser alguma coisa que eu não entender, vocês também vão ter que me explicar”. Isso foi a primeira regra, a segunda regra: ninguém entra armado, ninguém fica armado na sala. Isso eu não dizia nem à diretora. [...] Tudo bem, aí eu dizia para eles: “Existe... eu tenho uma gaveta nesta mesa (aí puxa a gaveta), essa é a gaveta dos segredos! Tudo o que vocês trouxerem para escola, que não puder ser visto nem usado na escola, ficará na gaveta

dos segredos”. Compreende? Eles botavam os canivetes, as giletes, a faca que esse menino usava. Tudo ficava ali... Na hora de sair, abre-se a gaveta de segredos, todo mundo leva o que é seu. Nunca dei lição de moral para esses meninos! Não tinha competência nenhuma para isso! A única coisa que eu sabia dizer e fazer era amar! Eu amava profundamente esses meninos... (olhos marejados e voz trêmula) é... para mim foi a grande escola da minha vida, do ponto de vista da docência... foram os meninos de Santo Amaro... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Ela segue contando outras memórias, outras preciosidades de seu relicário virtualizado, não cansa, seriam dias se pudéssemos. Uma vida e uma docente, a identidade docente não cabe em uma entrevista, em um texto. As últimas memórias tiradas desse relicário falavam do tempo. A Professora dos meninos de Santo Amaro, aqui e ali, refletia sobre o tempo, ora saudosa, ora com pressa, com ideias. Essa construção de si mesma, de sua identidade que ela nos apresentou nos torna “testemunhas” dessa produção identitária através e com as memórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é algo constituinte da identidade, pois viver, em grande parte, é um processo de recordar e a memória e a experiência estão intimamente relacionadas, uma alimentando e a outra esculpindo. Compreendemos que a memória humana não é um simples depósito que se acessa conforme necessário, amontoando episódios de uma vida, ela é falha multifacetada, uma amálgama de momentos, de vivências passadas que se mesclam com experiências trazidas no presente.

O trabalho com o artefato relicário nos revelou não somente as possibilidades de ser docente, mas explorou as diversas nuances da construção identitária docente e que está em constante movimento. Pensar na identidade docente não é perseguir a definição do que é ser docente, mas questionar o que faz um docente ser quem é, sua individuação, com a complexidade das experiências de cada um/a.

A identidade, a partir da individuação, não se traduz como conceito fixo, mas constrói continuamente, através das vivências e das de memórias, uma composição do que se é entre definir individuar existe uma relação com a ação de mostrar e demonstrar a nossa inconclusão e a raridade que são as identidades.

Corazza (2008) nos ajuda a compreender que as identidades docentes, suas histórias e memórias, não precisam de definições; ao contrário, são únicas e singulares, mesmo quando vivenciadas coletivamente. Através dos recortes dos relicários apresentados vimos como a memória tece a identidade, sobretudo a identidade docente, mostrando a potência da rememoração. Essas memórias não apenas preservam o passado, mas também recriam, inventam a identidade docente. A memória, portanto, é um elemento fundamental para a construção de uma identidade docente viva, dinâmica e em constante devir.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri, 1859-1941. **Matéria e memória** : ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembrança dos velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2023.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: COSACNAIFY, 2012.
- CHIVA, Isac. Le parimonia ethnologique de la france. In: CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. In: Revista Periferia/FEBF. Uerj, v. 1, n. 1, 2008. p. 22.
- CURY, Fernando Guedes. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **ALEXANDRIA** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.1, p. 143-164, abril 2013 ISSN 1982-5153
- DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- FRAVET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de campo**, n 13. São Paulo: 2005.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre ano XXX, n. 3, set./dez. 2007.

KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MONTEIRO, Silas. **Hecceidade**: formação como individuação sem sujeito. Revista de Educação Pública, n. 28. UFMT, 2019.

MUXEL, Anne. Individu et mémoire familiale. In: CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.37, n.2, p.607-625, maio/agosto, 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Portugal/Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PELLIZZONI, Gisela Marques e MIRANDA Sonia Regina. De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investig)ação escolar. **Educação em Revista**; Belo Horizonte | n. 47 | p. 197-216 | jun. 2008

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora Uicamp, 2007.

SILVA, Maria do Rozário Azevedo da. “P DE PROFESSOR/A”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências. Recife, **Tese** (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Francisco Régis. **A danação do objeto**. Chapecó: Argos, 2004.

## DADOS DE AUTORIA

Maria do Rozário Azevedo da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (Formação docente e práticas pedagógicas), possui graduação em Pedagogia (UFPE). Pesquisadora no Grupo de pesquisa Ensino, Tecnologias e Inovação (EEH - UNICAP), onde coordena a pesquisa "Docências do presente". Atua como docente no curso de Pedagogia e licenciaturas na Universidade Católica de Pernambuco e professora substituta no Centro de Educação UFPE. Coordenou o Curso de Pedagogia EaD no Grupo SER Educacional. Realizou ao longo de dez anos a Direção Pedagógica do Lubienska Centro Educacional. Foi docente substituta do centro de Educação na UFPE no período de 2019 a 2020. Desempenhou, por um período de três anos, a Coordenação pedagógica da Escola de Formação de Educadores Sociais Recife IPSIA BRASIL/ITÁLIA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação popular, de adultos, currículo e formação de professores. Dedica-se aos estudos culturais, curriculares, análise do discurso, cinema e

Educação, formação de professoras/es, práticas pedagógicas. Tem como foco em seus estudos, investigar as relações do poder/saber/ser no fazer pedagógico e processos de formação humana individuais e coletivos. E-mail: maria.silva@unicap.br ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9775-7389>.