

MEMÓRIAS DOCENTES: narrativas sobre o fracasso escolar

TEACHING MEMORIES: narratives about school failure

MEMORIAS DOCENTES: narrativas sobre el fracaso escolar

Raimundo Sérgio de Farias Júnior

ProfessorDoutorAdjunto I da Universidade Estadual do Pará (UEPA),
Belém, Pará, Brasil.

E-mail: jrbarcafarias@yahoo.com.br

Marina Graziela Feldmann

Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: feldmnn@uol.com.br

Resumo

A pesquisa é produto de uma investigação bibliográfica e empírica cujo foco foi analisar as narrativas docentes sobre o fracasso escolar, tendo em vista abordar o problema de pesquisa: que relação pode ser estabelecida entre as memórias docentes sobre o fracasso escolar e os efeitos no *ethos* educacional do professor? O estudo teve como objetivos: a) analisar a memória docente acerca de alunos que fracassam na escola; b) fazer um levantamento das narrativas de docentes sobre suas experiências com discentes que fracassam na escola; c) identificar os principais efeitos do fracasso escolar na práxis educacional dos professores e d) investigar as repercussões do fracasso escolar na vida profissional dos docentes. A pesquisa realizou-se primeiramente por meio de estudo bibliográfico sobre o tema, complementado com uma pesquisa empírica concretizada por meio de entrevistas semiestruturadas junto a docentes do ensino fundamental (séries iniciais) de duas escolas da rede pública de Belém, sendo uma estadual e outra municipal. O campo amostral foi composto por 8 (oito) docentes, sendo quatro de cada escola selecionada. Esse estudo permitiu verificar que as experiências acumuladas pelos docentes, em especial aquelas em decorrência das vivências de situações de fracasso escolar, ensejam a reconstrução de seus saberes e também repercutem em suas práticas educativas.

Palavras-chave: Memória docente. Narrativas. Experiências. Fracasso escolar.

Abstract

The research is the product of a bibliographical and empirical research whose focus was to analyze the teaching narratives about school failure, with a view to addressing the research problem: what relationship can be established between the teaching memories about school failure and the effects on the educational ethos of the teacher? The study had as objectives: a) to analyze the teaching memory about students who fail in school; b) raise teachers' narratives about their experiences with students who fail at school; c) identify the main effects of school failure in the educational practice of teachers and d) investigate the repercussions of school failure in the professional life of teachers. The research was first carried out through a bibliographic study on the subject, complemented with an empirical research accomplished through semi-structured interviews with elementary school teachers (initial series) of two public schools in Belém, one state and another municipal. The sample field was composed of 8 (eight) teachers, four of each school selected. In general, it was verified that the experiences accumulated by teachers, especially those due to experiences of school failure, the reconstruction of their knowledge and also have an impact on their educational practices

Key words: Teaching memory. Narratives. Experiences. School failure.

Resumen

La investigación es producto de una investigación bibliográfica y empírica cuyo foco fue analizar las narrativas docentes sobre el fracaso escolar, con miras a abordar el problema de investigación: qué relación puede ser establecida entre las memorias docentes sobre el fracaso escolar y los efectos en el ethos educativo del profesor? El estudio tuvo como objetivos: a) analizar la memoria docente acerca de alumnos que fracasan en la escuela; b) levantar las narrativas de docentes sobre sus experiencias con los discentes que fracasan en la escuela; c) identificar los principales efectos del fracaso escolar en la praxis educativa de los profesores y d) investigar las repercusiones del fracaso escolar en la vida profesional de los docentes. La investigación se realizó primero por medio de estudio bibliográfico sobre el tema, complementado con una investigación empírica concretizada por medio de entrevistas semiestructuradas junto a docentes de la enseñanza fundamental (series iniciales) de dos escuelas de la red pública de Belém, siendo una estadual y otra municipal. El campo de la muestra fue compuesto de 8 (ocho) docentes, siendo cuatro de cada escuela seleccionada. En general se verificó que las experiencias acumuladas por los docentes, en especial aquéllas como consecuencia de las vivencias de situaciones de fracaso escolar, dan lugar a la reconstrucción de sus saberes y también repercuten en sus prácticas educativas.

Palabras clave: Memoria docente. Narrativas. Experiencias. Fracaso escolar.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Questões teórico-metodológicas:

1.1.1 Descrição do objeto da pesquisa:

O fracasso escolar enquanto objeto de estudo foi bastante explorado por alguns estudiosos brasileiros. No que tange especificamente às pesquisas realizadas na educação básica na escola pública, destacam-se as reflexões de Patto (1996) o qual analisa o referido fenômeno associado às taxas de evasão e repetência. A literatura crítica que versa sobre o tema, aquela a qual procura analisar o impacto das condições objetivas na trajetória escolar dos indivíduos que frequentam a escola pública, na qual se encontram os estudos de Patto (1996 e 1997), entende a pobreza como o principal fator (mas não o único) do fracasso escolar.

O fato é que o fracasso escolar produz efeitos indesejáveis na vida e na trajetória escolar dos alunos. Estudos de Legnani e Almeida (2000), Martins Filho (2012), Arroyo (1992), Cordié (1996) e Fiale (2013) apontam alguns desses efeitos no que tange especificamente aos discentes. Empiricamente observamos esses efeitos nas ruas de nossas cidades, nas sarjetas, além do alto índice de marginalização de crianças e jovens, na exploração do trabalho infantil e na grande quantidade de indivíduos que estão encarcerados nos sistema prisional (a maioria com baixa escolaridade).

Para além das explicações liberais e conservadoras (especificamente as explicitadas na tendência medicalizante e na teoria da carência cultural), entendemos, fundamentados em Patto (1996), que o fracasso escolar está associado ao processo de exclusão e desigualdade social, assentados pela organização societal capitalista, visto que a maioria dos que fracassam são de origem pobre¹.

Por outro lado, a ocorrência do fracasso escolar fica registrada na memória dos docentes que, de algum modo, são também afetados por essa situação, ainda que, em certas situações, sejam casos sempre corriqueiros nas escolas públicas, em especial, no Estado do Pará, cujos indicadores da distorção idade série são elevados². Desse modo, a presente pesquisa investigará a memória dos professores de alunos que fracassam na escola, em especial, aqueles que estão na fase inicial de escolarização no ensino

1 Tanto a evasão (quando um aluno deixa de frequentar a escola), quanto a repetência (quando o aluno não é promovido a série subsequente) são fatores que caracterizam o fracasso escolar.

2 Segundo informações da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA), no Ensino Médio, o problema da distorção idade/série atinge 64% dos alunos e, no Ensino Fundamental, essa distorção chega a 47%.

fundamental (anos iniciais), tendo em vista analisar, por meio de narrativas, os efeitos do fracasso escolar na práxis pedagógica dos docentes. Desse modo, apresento o seguinte problema de pesquisa: que relação pode ser estabelecida entre as memórias docentes sobre o fracasso escolar e os efeitos no *ethos* educacional do professor? Tendo em vista a problemática proposta, desdobram-se os objetivos do estudo: a) analisar a memória docente acerca de alunos que fracassam na escola; b) fazer um levantamento das narrativas de docentes sobre suas experiências com discentes que fracassam na escola; c) identificar os principais efeitos do fracasso escolar na práxis educacional dos professores e d) investigar as repercussões do fracasso escolar na vida profissional dos professores.

Visando alcançar os objetivos pretendidos, esta pesquisa desenvolveu-se em duas etapas, sendo a primeira delas subdividida em dois momentos, respectivamente, uma voltada à pesquisa de natureza mais propriamente teórica e a posterior, à pesquisa empírica. O primeiro momento da primeira etapa teve como finalidade delimitar o tema/problema e o quadro de referências teóricas e metodológicas – quer em função das diferentes correntes do materialismo histórico dialético, quer das diferentes interpretações acerca do fenômeno que foi estudado no interior desta concepção filosófica – e se concretizou por meio da seleção, leitura e análise da bibliografia correspondente ao tema/problema aqui examinado.

A proposição deste segmento da investigação teve como objetivo primeiro o alcance dos suportes teóricos necessários à concretização da pesquisa de natureza teórica, bem como à realização da pesquisa de campo. Ao longo da leitura e análise da bibliografia necessária ao aprofundamento da apreensão do tema/problema, bem como das referências teóricas e metodológicas delimitadas, novos problemas, dúvidas e inquietações acerca dos objetos envolvidos neste estudo (proposta como eixo nucleador do estudo aqui efetivado) houve a necessidade de outras e novas leituras; leituras estas que culminaram no segundo momento da investigação teórica, qual seja, a sistematização analítica dos autores e obras estudados.

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo, evidenciando as leituras e análises reunidas e acumuladas ao longo da primeira etapa, a realização da parte empírica, que se realizou por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, formuladas a partir de questões chave – construídas ao longo da primeira etapa de desenvolvimento dessa investigação e eram concernentes ao tema/problema em questão – constituíram a base da metodologia utilizada para a realização da segunda etapa.

O *locus* da pesquisa de campo foram duas escolas da rede pública de Belém (PA), sendo uma estadual (Escola de Ensino Fundamental Santo Afonso) e outra municipal (Escola professor Nelson Ribeiro), ambas localizadas no Bairro do Telégrafo³. O campo amostral foi composto de 8 (oito) docentes, sendo quatro de cada escola selecionada. Na seleção dos entrevistados, priorizamos docentes que atuam há mais tempo no exercício do magistério, tendo em vista recuperar a memória desses sobre o fenômeno do fracasso escolar.

Ao escolher a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, partimos do princípio de que essa permite alcançar resultados satisfatórios, sobretudo, por partir de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas que ocorrem após cada resposta fornecida pelo entrevistado (TRIVIÑOS, 1990). Nesse caso, por não optar pela realização de entrevista diretiva, padronizada ou estruturada, entendemos que a opção aqui descrita permite uma interação maior entre entrevistador e entrevistado e, assim, favorece a descrição do fenômeno social que interessa a este estudo de orientação qualitativa, visando à descrição interpretativa das informações.

³ Essa delimitação se justifica em razão de que um dos autores deste artigo (Raimundo Sérgio de Farias Junior), quando da realização da pesquisa de campo para a dissertação de mestrado, verificou que quase a totalidade dos discentes entrevistados estavam vinculados a essas escolas.

De posse do material coletado, partimos à fase de análise de dados, cuja intenção era descobrir o que estaria por trás dos conteúdos manifestos e, assim, ir além do que fora comunicado pelo informante (GOMES, 2002, p. 74). A intenção, destarte, é ir além do que o “aspecto fenomênico” da coisa revela e que é produto natural da práxis cotidiana (CURY, 1995). Nesse sentido, primeiramente, efetuamos a leitura de todo o material coletado⁴ para, em seguida, adequadamente, organizá-los. Logo após, definimos as unidades de registros, de contexto, bem como os trechos significativos das falas dos depoentes. Posteriormente, realizamos a tentativa de desvendar o conteúdo que estaria por trás daquilo que ia sendo manifestado pelas falas recolhidas. Momento em que pretendíamos entender a memória dos docentes sobre o fracasso escolar por meio de suas narrativas. É importante considerar que as “revelações” foram mediadas tendo em vista o contexto social em que os indivíduos emissores das mensagens encontravam-se inseridos. Nesse caso, torna-se imprescindível mediar a concretude em que as respostas iam sendo enredadas⁵. A intenção, ao tomar os referidos procedimentos, é que esses permitiriam alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

Tendo em vista a necessidade de validação e confiabilidade da pesquisa, primeiramente ressaltamos a importância da definição do posicionamento epistemológico dos pesquisadores. Nesse sentido, adotamos as orientações de Lapière (2008) quando aponta alguns critérios de confiabilidade em pesquisas qualitativas, considerando as questões espaço-temporal da dinâmica social, resumidas da seguinte forma por Ullrich et al. (2012):

- a) Descrição em profundidade das situações delimitadas e densamente texturadas, onde as categorias e processos analíticos são descritos de maneira a acompanhar o desenvolvimento do estudo; b) As implicações a longo tempo no campo, permitindo a captura das dinâmicas sociais de forma longitudinal e transversal; c) Sistemáticas das análises, como a saturação teórica, no intuito de centralizar as categorias de análises, bem como as categorias de articulações teóricas; d) Triangulação dos dados para o entendimento das concordâncias e contradições na contextualização das observações empíricas e articulações teóricas; e) Facilitadores de reprodução e avaliações das análises, como o uso de materiais audiovisuais, e especificação do conjunto de estratégias de coleta e de análises dos dados.

1.1.2 Importância da investigação

Patto et al. (2004), investigando o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar durante os anos de 1991 a 2002, realiza importante levantamento sobre a produção científica na área. Praticamente todos os estudos presentes nesse levantamento enfocam o aluno. Entendemos que, dada a permanência das relações sociais injustas, típicas do sistema capitalista, ainda são necessários muitos estudos que investiguem essa situação.

Desse modo, por mais que as cicatrizes do fracasso escolar atinjam visceralmente os alunos, ele também produz efeitos nos docentes, em especial, em suas memórias. Por isso, o campo de investigação irá centrar-se na memória daquele que geralmente é um dos envolvidos no processo do fracasso, em razão de poucos estudos existentes sobre esse tema, mas que entendemos ser importante compreender, por meio de suas narrativas, o fracasso escolar, procurando o entendimento dessa experiência por outro prisma. Norteados por essa linha de pensamento concordamos com a posição que Benjamin (2005) assume na terceira tese do texto “Sobre o conceito da história”

⁴ Essa leitura inicial é entendida por Bardin (1979) como “leitura flutuante”, primeira atividade da “pré-análise”, e consiste em um primeiro contato com o material coletado cujo intuito é o de conhecer, preliminarmente, os textos e as mensagens expressas. Momento em que o pesquisador é invadido por emoções e impressões oriundas dos dados recolhidos.

⁵ Sendo assim, cabe ao pesquisador avaliar, criticamente, “As condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens” [...] (FRANCO, 2003, p. 14).

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa *citation à l'ordredujour* - e esse dia é justamente o do juízo final. (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Recuperar, pois, a memória dos docentes sobre o fracasso escolar de seus alunos enseja a possibilidade desses se apropriarem do passado, tendo em vista a recordação de um antigo pesadelo que perturba os sonhos daqueles que se dispõem a difícil tarefa de ensinar em nossa sociedade (ARROYO, 2000). Nesse caso, quando o educador que se coloca à disposição de recuperar em sua memória processos de fracasso escolar, se oferece a contar uma história e acaba participando da vida da palavra e da memória, o que pode configurar um compromisso com o futuro. Concordando com Amado (1995, p. 132) entendemos que:

A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro.

Tendo em vista a reflexão de Amado, consideramos fundamental, na construção do processo que torna o passado verdadeiramente passado e o futuro, futuro, expormos uma preocupação de Benjamin: “será que a experiência de narrar não está em vias de extinção”?

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1987, p. 197).

Ressaltamos, também, uma motivação particular dos autores deste artigo: desde as etapas iniciais de nossas trajetórias acadêmicas, uma de nossas preocupações epistemológicas residia em produzir estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar tanto na educação básica quanto na educação superior. Desta vez, procurando ampliar o campo analítico, centraremos nossas análises nas memórias docentes, por meio de suas narrativas, visando entendermos como essa experiência afeta seu *ethos* educacional, sobretudo por compreendermos que “A lembrança é o esforço contínuo contra o caráter perecível do mundo, é o que faz do mundo nossa morada” (ANDREIUOLO, 2005, p. 35).

2 FRACASSO ESCOLAR: entre memórias e narrativas docentes

A posição epistemológica dos autores deste artigo se situa na tradição do materialismo histórico dialético e das correntes teóricas dela herdeiras, de forma especial das análises que Patto (1996) desenvolve acerca do insucesso escolar dos indivíduos pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas. Procurando qualificar a investigação proposta, realizamos um esforço que buscou analisar a literatura crítica que versa sobre o tema, visando alcançar, conforme pensava Kosík (1986), o concreto pensado e a destruição da pseudoconcreticidade.

Estudamos, portanto, o fracasso escolar tendo como premissa elementar o contexto social objetivo em que está inserida a escola: a sociedade capitalista, pois, mesmo tendo seus objetivos planejados e calculados por quem, de fato, administra a sociedade, ela guarda em sua essência certa autonomia na medida em que também pode ser forjada em seu interior, a partir das contradições sociais engendradas na relação capital/trabalho, uma contra-ideologia, tendo, como porta-voz, os intelectuais

orgânicos das classes oprimidas, segundo entende Severino (1986, p. 45), ao colocar, de acordo com Gramsci, que a Educação:

[...] tem também um potencial contra-ideológico, apesar de estar articulada prevalentemente à reprodução da ideologia da classe dominante [...]. A educação tem, assim, grande significado estratégico contra a ideologia dominante, na medida em que pode formar os intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes.

Uma das tarefas, pois, que cabe a esses **intelectuais orgânicos** da classe trabalhadora é contribuir para que a história seja construída pelos agentes sociais interessados na construção de uma nova ordem social, visto que uma das principais ocupações dos grupos sociais que controlam a sociedade administrada é negar e ocultar qualquer outro tipo de história que não a sua e os sujeitos dela. Para Adorno, essa sociedade:

Liquida memória, tempo e recordação como restos irracionais, como o que ocorre com a racionalidade progressista do processo de produção industrial em relação ao que sobra do trabalho artesanal e de categorias como a do tempo de lazer e da aquisição de experiência. Quando a humanidade abre mão de suas lembranças e se rebaixa acomodando-se às conjunturas atuais, estamos na presença de uma lei de desenvolvimento objetivo. (ADORNO, 1992 apud RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 36).

A construção textual deste artigo foi produzida tendo em vista a necessidade histórica de **não abrimos mão de nossas lembranças**. Pois se os indivíduos, na atual forma histórica que assumiu o capitalismo, são desumanamente privados de registrarem sua história, não deixando seus traços no mundo, há, ao mesmo tempo, a necessidade histórica de se inverter a racionalidade excludente do capital que impede, drasticamente, que os indivíduos registrem os traços de suas existências.

Se o passante não deixa seus traços no mundo é porque retirou seu interesse do mundo, desinvestindo-o, e se o desinveste é porque seu narcisismo o impede de sair de si mesmo. Se o mundo não deixa traços no passante, é porque ele foi privado de qualquer capacidade de registrar a história. (ROUANET, 1990, p. 84).

Por isso é importante permitir instrumentos de construção de parte da memória dos indivíduos que fracassam na escola cuja intenção seja a construção de outra história que, tendencialmente, ausente dos livros, estava, entretanto, presente nas narrativas dos sujeitos. Tal como observa Thompson (1992, p. 22):

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança [...]. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Mas diria Marx (1985) só aqueles que não temem a fadiga de enfrentar veredas escarpadas é que têm a possibilidade de chegar a seus cimos luminosos. E esse foi um fator que serviu de motivação para construirmos, por meio da história oral⁶, um tipo de história engendrada pelas próprias pessoas, recuperando, desse modo, por suas palavras, o seu passado, pois “[...] ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337). Assim, o trabalho com memórias, narrativas e experiências, enseja a necessidade de investigar as cicatrizes que a memória do fracasso deixa nos docentes, bem como suas repercussões na práxis educativa dos professores.

⁶ Cabe salientar que, conforme expõem Montenegro (1992/1993, p. 56), se apresentam à história oral, caminhos e descaminhos a quem se propõem a construir, por meio das memórias, “[...] as marcas de como foram vividos, sentidos, compreendidos determinados momentos, determinados acontecimentos; ou mesmo o que e como foi transmitido e registrado pela memória individual e coletiva.”

No ensaio *O narrador*, Benjamin (1985) apresenta a narrativa como o encontro de dois “selves”, por meio da qual ocorre uma troca de experiências fundamentais para a memória. Já Cunha (1998, p. 38), assevera que “[...] as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.”

Entendemos que o docente, ao ter a possibilidade de rememorar situações de fracasso escolar, consiga refletir sobre suas experiências e, assim, repensar sua práxis educativa. Nessa perspectiva, Adorno (1995) insiste na necessidade de “elaborarmos o passado”, procurando, desse modo, evitar o pior.

A “luta contra o esquecimento” é, talvez, tão importante quanto a que se trava pela existência, especialmente em tempos de “empobrecimento e perda da experiência”. Esse tipo de “perda e empobrecimento”, diagnosticado por Benjamin nos ensaios “Experiência e pobreza” (2011) e “O narrador” (1985), vai, cada vez mais, colaborando para a perda da “memória”, ou nas palavras de Douek (2003, p. 16), uma perda “[...] da memória e da tradição, e a impossibilidade de contar, isto é, de transmitir uma palavra portadora de experiência”, o que levou Benjamin a concluir que “a experiência morreu”. Dessa forma, “[...] o que fazer desse luto? Esquecer o passado e começar do zero, como ele propõe em experiência e pobreza, ou então ‘chorar’ esta perda, como sugere o tom nostálgico de “O narrador”? (DOUEK, 2003, p. 16).

O que Benjamin postula é uma alternativa, diferente da de “começar do zero” e mesmo de apenas “chorar” essa “perda”. Benjamin (2005), no ensaio “Sobre o conceito da história”, permite-nos entendermos ser necessário “salvar” a história, o que exigiria uma aliança entre a teologia judaica e o materialismo histórico, “[...] isto é, em recuperar as possibilidades nele contidas que não puderam se realizar. Se a narrativa é impossível, então a história, enquanto narrativa, também o é” (DOUEK, 2003, p. 17). Sendo assim, Benjamin propõe a necessidade de se contar a história, ouvindo também os vencidos e os oprimidos e não apenas os opressores e os que vencem, procedimento muito comum na historiografia de inspiração positivista.

“Salvar”, portanto, parte da história da memória de docentes que testemunharam o fracasso escolar e, assim, escrevê-la de outro “jeito”, a partir da narrativa de quem viveu essa experiência, é o escopo basilar desta pesquisa, sem a preocupação de reconstituir a “verdade do passado” ou mesmo construir a “história verdadeira”. Daí a importância de “[...] lutar contra o esquecimento e a denegação, lutar, em suma, contra a mentira, mas sem cair em uma definição dogmática da verdade” (GAGNEBIN, 2006a, p. 44).

A “luta contra o esquecimento” atua no sentido, também importante, de evitar a “destruição da memória”. A destruição desta, tão cara a tiranos como Hitler que, interessado em apagar os rastros da destruição nazista, não hesitava quando tinha que decidir pelo assassinato sem piedade de homens, mulheres e crianças.

Essa capacidade de destruição da memória cobre uma dimensão política e ética a respeito da qual Hitler estava perfeitamente consciente. É absolutamente notável que o genocídio armênio, perpetrado em 1915 pelo governo turco e, sobretudo, sua denegação constante e ativa (até hoje esse genocídio não foi reconhecido pela comunidade internacional, que poupa os interesses dos dirigentes turcos), tenha fornecido a Hitler um argumento decisivo para sua política de extermínio: “Eu dei ordem às unidades especiais da SS de se apoderarem do fronte polonês e de matarem sem piedade homens, mulheres e crianças. Quem ainda fala dos extermínios dos armênios, hoje?” Declara ele em 21 de agosto de 1939. O esquecimento dos mortos e a denegação do assassinio permitem, assim, o assassinato tranqüilo, hoje, de outros seres humanos cuja lembrança deveria igualmente se apagar. (GAGNEBIN, 2006a, p. 47).

Hitler, por estar perfeitamente consciente de que, destruindo a memória, não haveria ninguém para lembrar seus atos atroz – tal como ocorreu com o genocídio praticado pelo governo turco contra os armênios em 1915 – não hesitava em aniquilar

a vida de milhares de pessoas, valendo-se do subterfúgio de que, assim como havia acontecido com o povo armênio, poucos lembrariam do que ocorreu se os rastros fossem devidamente apagados.

A tentativa de aniquilar os rastros do que acontece reside na tentativa de evitar a lembrança e mesmo a narração da história do ocorrido. A narração, portanto, oportuniza que o passado seja “salvo” e, desse modo, permitindo que a esperança, não necessariamente projetada para o futuro, seja possível. Nesse caso, atentamos para o fato de que, pois

[...] até mesmo o passado pode ser mudado, então tudo parece ser possível novamente, nada está perdido para sempre e a esperança pode renascer, esperança que não está necessariamente dirigida para o futuro, como desejaria Finkielkraut, mas que, como o *AngelusNovus*⁷ ao qual se refere Benjamin na nona tese “Sobre o conceito da história”, tem os olhos virados para o passado: esperança que nasce da escuta das vozes do passado. (DOUEK, 2003, p. 17-8).

A “escuta das vozes do passado”, que permite o nascimento da esperança, torna tudo possível novamente, de outro “jeito”, dessemelhante da forma como a história oficial apresenta e torna hegemônica. Mas, por estarmos submersos em um contexto favorável ao empobrecimento da experiência que, por sua vez, implica na perda da memória, o indivíduo vê enfraquecida sua capacidade de narrar, entendia Benjamin (1993). Processo que enfraquece, concomitantemente, a memória, pois o indivíduo já não reúne condições subjetivas que lhe permitam contar uma história. Para Benjamin (1993, p. 210),

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é o interesse em conservar o que foi narrado. [...] A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, o poder da morte.

A possibilidade da morte da memória no contexto da sociedade contemporânea ratifica a preocupação benjaminiana de que os indivíduos estejam perdendo a capacidade de narrar. Ademais, para o fortalecimento da memória, enorme contribuição teria a oferecer uma educação que, distante da condição mercantil que a caracteriza na contemporaneidade, propiciasse o “enriquecimento das experiências” e, por seu turno, da memória.

O fortalecimento da memória e a capacidade de recordar, de narrar, de ter algo especial a dizer, constituem possibilidades que se apresentam como antídoto às condições objetivas e subjetivas favoráveis ao processo de enfraquecimento do sujeito imanente à sociedade administrada. A memória, por não permitir que a cicatriz desapareça, favorece a visualização dos rastros, dos restos.

Apagar os rastros: eis um dos propósitos daqueles encarregados em fazer que tudo seja esquecido. Eliminar o protesto dos que insistem em lembrar a dor é a tarefa mais importante de que se incubem os defensores da ordem. Apelam para que todos esqueçam tudo: “quem vive de passado é museu” é, talvez, um dos ditos populares mais utilizados. Aos que ainda conseguem narrar, se “impõe uma tarefa histórica fundamental, assim exposta por Gagnebin (2002, p. 133):

Ao juntar os rastros/restos que sobram da vida e da história oficiais, poetas, artistas e mesmo historiadores, na visão de Benjamin, não efetuam somente um ritual de protesto. Também cumprem a tarefa silenciosa, anônima, mas imprescindível do

⁷ Nas palavras de Benjamin: “Há um quadro de Klee que se chama *AngelusNovus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso” (BENJAMIN, 1985, p. 226).

narrador autêntico e, mesmo hoje, ainda possível: a tarefa, o trabalho de *apokatastasis*, esta reunião paciente e completa de todas as almas no Paraíso, mesmo das mais humildes e rejeitadas, segundo a doutrina teológica (julgada herética pela igreja) de Orígenes, citado por Benjamim. Hoje não existe mais nenhuma certeza de salvação, ainda menos de Paraíso. No entanto, podemos – e talvez mesmo devamos – continuar a decifrar os rastros e a recolher os restos.

“Decifrar os rastros⁸ e recolher os restos” daquilo que a memória ainda é capaz de guardar para que não se perca constitui uma tarefa realmente silenciosa, mas importante. Que os rastros e restos, ao servirem como protesto, sejam instrumentos de denúncia e inconformismo daqueles que possuam cicatrizes que insistem em se revelar, potencializando, desse modo, possibilidades de resistência.

Sendo assim, a reflexão sobre o passado, ao permitir a recolha dos restos, torna possível a invenção do presente; um presente em que, não esquecendo do passado, possa se evitar aquilo que de mais terrível acontece às pessoas, uma vez que: “[...] somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas ousar esboçar uma outra história, a reinventar o presente” (GAGNEBIN, 2006b, p. 57).

Por isso entendemos como importante recuperar a memória docente sobre processos de fracasso escolar, procurando identificar e analisar que efeitos eles produziram no professor, tendo em vista investigar as repercussões na vida profissional dos educadores por meio de suas narrativas. Fonseca (2002), por sua vez, ao estudar os saberes da experiência, histórias de vida e formação docente explica que

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá deslocado da realidade sociocultural. (FONSECA, 2002, p. 89).

Em consonância com o conjunto de reflexões apresentadas, recordamos uma passagem do ensaio *Experiência e pobreza* de Walter Benjamin (2011), quando relata que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. A contrapelo do ordenamento social, que visa a propagação do esquecimento, defendemos a importância de tornar nossas experiências educativas/formativas cada vez mais significativas e representativas, fomentadoras de reflexões sobre nossas práxis educativas.

3 MEMÓRIAS DOCENTES: investigando as narrativas sobre o fracasso escolar

[...] toda a memória é fundamentalmente “criação do passado”: Uma reconstrução engajada do passado (muitas vezes subversiva, resgatando a periferia e os marginalizados) e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstruem sua identidade, inserindo-se nas estratégias de reivindicação por um complexo direito ao reconhecimento. O que é aqui colocado em primeiríssimo plano é, portanto, a relação entre memória e (contra) poder, memória e política. A memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Reformar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas e comemorações). Noção de que

⁸ Rastro, de acordo com Levinas (1993, p. 75-6): “[...] não é um signo como outro. Mas exerce também o papel de signo. Pode ser tomado como um signo. O detetive examina como signo revelador tudo o que ficou marcado nos lugares do crime, a obra voluntária ou involuntária do criminoso; o caçador anda atrás do rastro da caça; o rastro reflete a atividade e os passos do animal que ele quer abater; o historiador descobre, a partir dos vestígios que a existência das civilizações antigas deixou, como horizontes de nosso mundo. Tudo se dispõe em uma ordem, em um mundo, onde cada coisa revela outra ou se revela em função dela. [...] O rastro autêntico [...] decompõem a ordem do mundo; vem como ‘em sobre-impressão’. Sua significância original desenha-se na marca impressa que deixa, por exemplo, aquele que quis apagar seus rastros, no cuidado de realizar um crime perfeito. Aquele que deixou rastros ao querer apagá-los, na da quis dizer nem fazer pelos rastros que deixou. Ele decompôs a ordem de forma irreparável. Pois ele passou absolutamente. Ser, na modalidade de deixar um rastro, é passar, partir, absolver-se.”

a memória torna poderoso(s) aquele(s) que a gere(m) e controla(m). (SEIXAS, 2001, p. 89).

Além dos objetivos referentes à produção desse artigo, o trabalho com a memória, conforme aponta Seixas (2001) é uma espécie de criação do passado, de modo especial uma reconstrução engajada do passado, procurando refletir sobre pistas de como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstróem suas identidades.

Mas, de modo específico, buscamos, nos discursos testemunhais com essa pesquisa, identificar algumas lacunas de pesquisas outrora realizadas e cujo foco residia em construir a memória discente sobre efeitos devastadores do fracasso escolar em suas vidas, por também deixa marcas profundas nos docentes, especialmente naqueles que canalizam determinada gama de esforços na difícil e complexa tarefa de ensinar. De antemão, estávamos cientes das dificuldades em examinar a memória docente acerca de alunos que fracassam na escola, em particular, dos fragmentos que serviram de base para construção dotexto referente ao estudo aqui realizado.

A questão fulcral deste artigo se assenta em recolher narrativas de docentes sobre suas experiências com indivíduos malsucedidos na escola e os efeitos que essa experiência provocou em sua práxis educacional. Essa intenção requer um esforço teórico tendo por base a necessidade de revisitar o passado, tal como assinala Guimarães (2007, p. 39):

Revisitar o passado não pode ser desvinculado das demandas e exigências de um tempo presente e, nesse sentido, sua compreensão é também parte da inteligibilidade de uma cultura histórica que aciona experiências, imagens e atores do passado para uma contemporaneidade que busca nesse tempo que ficou para trás referências para imaginar o mundo em que vive.

Este artigo, em grande parte, assume o caráter de buscar referências que nos permitissem entender parte do mundo em que vivemos, em particular o contexto em que ocorrem nossas práticas educativas, por meio da pesquisa de campo realizada. O desenvolvimento da parte empírica deste estudo se iniciou mediante uma visita prévia nas duas escolas selecionadas.

Na referida visita, procuramos identificar os docentes que permaneciam exercendo suas atividades laborais desde o período em que um dos autores realizou seus estudos relativos a dissertação de mestrado (2005/2007). Conseguimos reunir 13 docentes. No entanto, para efeito de recorte amostral, selecionamos para a realização das entrevistas semiestruturadas oito professoras.

Houve grande dificuldade na realização das entrevistas, haja vista que o tempo diminuto de cada docente foi o maior obstáculo. Gradativamente fomos agendando reuniões com as professoras. Cada encontro demorou entre uma e duas horas. Inicialmente relembra a dissertação de mestrado que havia inspirado a realização da presente pesquisa, abordávamos brevemente os principais resultados alcançados no texto dissertativo e apresentávamos os objetivos dessa investigação que resultou no presente artigo. Em seguida, relatávamos a situação de cada discente partícipe da pesquisa empírica realizada anteriormente para fins de elaboração da dissertação de mestrado, procurando, de algum modo, construir um ensejo para suas memórias. Posteriormente, iniciávamos a pesquisa de modo mais informal. Após a reunião do material coletado durante as entrevistas, efetuamos a leitura organização de todo material. A seguir, apresentamos a sistematização analítica do material coletado⁹.

⁹ Identifico os partícipes da pesquisa de campo, tendo em vista preservar seus anonimatos, de modo simples: docente I, docente II, docente III, docente IV, docente V, docente VI, docente VII, docente VIII.

3.1 Fracasso escolar: memória e dor

O dom de despertar no passado a centelha de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Walter Benjamin (1985), no ensaio “O Narrador”, estabelece uma importante vinculação entre memória e narrativa, alertando para um iminente risco do desaparecimento do narrador (sobretudo diante dos horrores por ele testemunhado durante o caos da guerra e do fascismo e de demais regimes totalitários vigentes na Europa durante as décadas de 20, 30 e 40 do século passado). Eram tempos sombrios, caracterizados pela devastação, desesperança e com implicações na arte de narrar.

Mas ainda é possível narrar, expressar experiências, vivências a contrapelo do que a dinamicidade e velocidade imperativa que o mundo moderno estabelece e pouco valorizada pela tradição positivista, o que leva-nos a concordar com Hughes (1998) quando expõe que, mediante as narrativas orais, ainda é possível contar e recontar nossas histórias e mantermos consciência de nós mesmos.

A capacidade de narrar, portanto, fortalece nossa “consciência de nós mesmos”. Tendo em vista essa premissa inicial é que no ato de recolha da memória dos docentes, percebíamos o quão conscientes de si o são ao explicar suas experiências educativas em relação ao fracasso escolar de seus alunos, tal como verificado nos excertos dos professores abaixo:

Penso que todo esforço do professor é para que o aluno seja aprovado, que ele aprenda. Certamente não recordo da maioria dos alunos que passaram por mim e conseguiram um bom aprendizado. No entanto, recordo de quase todos que não conseguiram ser bem sucedidos. Em função de procurar ter uma relação afetiva com meus alunos, situações em que eu tenha que reter um aluno geram em mim uma grande frustração. Sofro um desgaste emocional absurdo, sobretudo quando esse aluno abandona a escola no ano seguinte. (Docente IV).

Sabemos que determinadas condições sociais prejudicam o desempenho dos alunos. Damos aula para alunos muito carentes, em todos os aspectos. Mas no espaço escolar procuro dar o meu melhor para que o aluno aprenda. Mas meu trabalho tem limitações... E é muito frustrante ver alunos que não conseguem evoluir em seu aprendizado. Reter um aluno é uma situação realmente que nos deixa marcas... (Docente V).

Percebemos, pois, a partir desses depoimentos, que a difícil decisão de reter um aluno provoca efeitos também no docente. O professor não estabelece uma relação passiva e fria diante do insucesso escolar do aluno, ele também é afetado por essa dolorosa experiência, conforme evidenciado em relatos de fragmentos de outras entrevistas.

Considerando o presente cenário educativo nacional e a pressão pelo conjunto de avaliações externas (SAEB, ANA, PROVA BRASIL, ENEM) às quais a escola está submetida, outro fator é apontado com ênfase pelos professores: a pressão das instituições educativas pela promoção automática.

Muitos docentes ponderam a frustração residente no ato de reter os alunos. Mas também destacam que reprovar não deveria ser o caminho, no entanto, aprovar para séries subsequentes alunos com enormes lacunas de aprendizagem talvez seja algo ainda mais terrível e que acaba por ocultar o fracasso escolar.

Trata-se de uma condição inescapável na realidade da escola pública brasileira, visto que as condições objetivas de existência da população mais pobre vêm sendo precarizadas progressivamente, o que tem relação direta com o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Reter alunos, então, é uma situação que, certamente,

será experimentada várias vezes ao longo da trajetória profissional do professor. E deixará marcas. Sobre essa experiência, alguns docentes assim testemunharam

Eu tive uma experiência muito negativa com um dos alunos (ver isso). Ele recebia o benefício do Bolsa Escola e havia uma certa pressão por seu rendimento. Ele melhorou bastante, mas não o suficiente para ser aprovado. Se eu o aprovasse, certamente enfrentaria muitas dificuldades nas outra série. Eu estaria apenas transferindo o problema e não resolvendo. (Docente I).

Lembro da situação do Lucas. Garoto assistido pelo Bolsa. Ele tinha um histórico complicado. Problemas familiares, escolares, violência. Ele apresentou um grande avanço, perto do que ele apresentava. Mas ainda com muitas dificuldades. Num ano eu aprovei mesmo assim. No outro, ele voltou a ser meu aluno e não foi possível a sua aprovação. Não seria justo nem com ele e nem comigo. (Docente VI).

Consideramos importante pontuar que os docentes entrevistados não esqueceram que os alunos malsucedidos na escola participavam do Programa assistencial “Bolsa Escola”¹⁰. Conseguem, inclusive, recordar situações específicas referentes ao episódio relatado. É importante destacar, também, que, conforme pontua Benjamin¹¹, o esforço em narrar o passado pressupõe um processo no qual a memória emergida não pode existir sem seu par, o esquecimento, o que requer a necessidade que o presente estabeleça o reviver/reatualizar do passado, ainda que mantenha com o presente uma relação de conflito.

Consideramos, em consonância com Benjamin (1975), que o passado é algo sempre inacabado. Nesse sentido, temos concordância com a reflexão de Bolz e Konder (1992, p. 13) quando entendem que: “[...] se a memória vai ao arrepio da história, o passado ainda não está encerrado. Fica em aberto e pode ser usado, portanto, como ponto de referência da utopia. Esta é a reviravolta fundamental para Benjamin.”

Como o passado não está definitivamente encerrado, existe sempre a possibilidade de ele ser (re)contado. Vejamos, por exemplo, que alguns docentes, após anos de exercício laboral do magistério, destacam a construção de uma experiência que lhes permitem narrar de outro modo a experiência com o fracasso escolar. Situação destacada especialmente no depoimento de dois entrevistados:

Honestamente eu não recordava bem desse aluno. Mas agora recordo do episódio. Ele era um aluno repetente, com muitas dificuldades em todos os assuntos praticamente. Depois de uns anos fiquei sabendo que ele teve uma trajetória de vida muito difícil. Aí fica na gente aquela coisa angustiante: que eu poderia fazer algo mais pra tentar fazê-lo melhorar nos estudos. Será que fiz o possível? (Docente II).

Os alunos de nossas escolas públicas são no geral muitos carentes. Mas não sabia que o João era um caso complicado demais. Fiquei sabendo depois que se tratava de um caso delicado. Tinha uma família desestruturada por completo. Mas só soube disso muito tempo depois... No momento em que fui sua professora sei que fiz o possível. Mas se conhecesse melhor que se tratava de um alunos especial me cobro que poderia ter feito um pouco mais. (Docente VII).

Outro ponto que merece destaque refere-se ao que Patto (1988, p. 75) observa, pois, segundo ela, alguns docentes nutrem expectativas negativas em relação a determinados estudantes da escola pública: “A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro [...]”. A partir dessa crença, são gerados determinados estereótipos que servem de obstáculos a uma trajetória escolar de sucesso, pois, subjacente a essa interpretação, emergem

¹⁰ O Programa “Bolsa Escola”, instituído durante a gestão municipal que governou Belém de 1997 a 2004, atendeu, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2004, famílias pobres da cidade de Belém. O referido programa foi implantado com a finalidade de garantir uma renda mínima às famílias que mantivessem seus filhos afastados do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, frequentando, assiduamente, a escola. O valor da bolsa correspondia a um salário mínimo para cada família.

¹¹ Premissas contidas especialmente nos ensaios “O Narrador” (1985), “Experiência e Pobreza” (2011) e “Teses Sobre o Conceito de História” (2005).

práticas pedagógicas que pouco colaboram com o crescimento e amadurecimento dos alunos mais pobres. Essa crença também camufla preconceitos e está carregada de estereótipos que atingem determinados estratos sociais. Concomitante a essa compreensão, é edificada uma postura educativa que considera o aluno incapaz de se desenvolver, tal como é percebido nos testemunhos abaixo:

Logo de cara percebi que Cavallo não tinha condições de avançar. Sua carência era perceptível (não só material). Então procurava entender sua condição peculiar e não cobrava muito dele. Não podia exigir dele o que ele não estava preparado para responder. Essa é a verdade. (Docente III).

O Renato era o aluno mais carente da turma. Talvez um dos mais carentes da escola. Conhecia a realidade dele. Fui professora dele em dois momentos. Em ambos ele apresentou pouco melhora e pouco avanços. Não tinha muito que fazer. Posso fazer o possível. O impossível não dá. Suas condições de vida não permitiriam ele ir muito longe. É de lamentar, mas alunos como ele não conseguem ir muito longe na vida escolar. (Docente VIII).

O mais significativo, no entanto, percebido no conjunto de relatos recolhidos, é referente à dolorosa experiência em reprovar um aluno. Identificamos em alguns depoimentos a presenciada expressão “amarga” na narrativa de tais episódios e em outros que vivenciaram situações semelhantes. Em outros relatos, as professoras destacaram como sendo “nada agradável” a experiência de reprovar um aluno.

Assim, pelo conjunto de narrativa coletadas, observamos o quão difícil é para os docentes o ato de reprovar os alunos. Diante da desagradável situação umas das entrevistadas destaca que: “sinto que impedimos um sonho”. Dois docentes expuseram como sendo uma experiência que marcou suas carreiras. Não é por acaso que Arroyo (2000) se refere ao fracasso escolar como um pesadelo que perturba nossos sonhos. E perturba a ponto de “me tirar a tranquilidade e o sono” (Docente VII).

Arroyo (2000, p. 33) assinala que, entre os vários problemas que afetam a escola pública, está o “pesadelo” do fracasso escolar. Trata-se de um pesadelo constante. Não há como fugir dele, pois ele sempre reaparece e expõem cicatrizes que revigoram as lembranças do acontecido, uma vez que “O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou.” Essas reflexões de Arroyo¹² são corroboradas pelos fragmentos dos docentes abaixo:

Quando começa o ano letivo minha expectativa é a de que todos fossem aprovados. Mas no decorrer do ano vou percebendo que isso não vai se realizar. Se no começo do ano fico toda animada, cheio de expectativas, no fim do ano vem uma certa frustração diante da realidade de ter que reprovar alguns alunos. (Docente V).

A docência é isso. Vai da ilusão a desilusão. Do otimismo do começo de ano a dura realidade do fim. E infelizmente pela segunda vez teria que reter o Vitor. (Docente VIII).

Final de ano é uma mistura de alegria pelos alunos que conseguiram ter um bom desempenho, mas a frustração de ter que reter alguns alunos. O Renato era um caso mais complicado, pois já não era a primeira vez que ele seria retido. (Docente IV).

Embora despontem nos testemunhos dos docentes vários elementos apontando as razões que provocam a retenção dos alunos (tais como fatores relacionados aos alunos, à família, ao sistema escolar, aos professores e a condições sociais que privam os alunos de uma vida que lhes ofereçam, minimamente, as condições adequadas para aprender), no geral suas narrativas expressam que a experiência com o fracasso escolar provoca rastros/restos na memória dos professores.

¹² Acreditamos que seja importante recuperar uma reflexão de Arroyo (2000, p. 34) sobre essa questão: “A escola, o sistema escolar, se situa nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais. A exclusão social, a seletividade que elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais. Soluções pontuais para problemas estruturais.”

Ainda que seja algo comum (mas nunca natural) na educação básica, os docentes não conseguem reagir friamente diante do insucesso de um aluno, pois “[...] *o fracasso de uma criança é, na verdade, o fracasso da sociedade*” (Docente I). Isso minimamente provoca-nos a “[...] *repensar nosso jeito de dar aula, de ensinar*” (Docente V) ou, então, “[...] *se o insucesso do aluno não me provoca repensar minha prática, de pouco vale ser professor*” (Docente VI). Entendemos que a recolha de tais narrativas tem uma relação de significância e impactante na práxis educacional dos professores, bem como que repercutem na vida profissional dos docentes, o que justifica o esforço analítico em recolher e entender os rastros/restos que sobram da vida e da história desses sujeitos. Eis o que tentaremos apresentar no próximo tópico desse artigo.

3.2 Fracasso escolar: memória, (res)sentimento e reflexos na práxis docente

Memória e (res)sentimentos: duas dimensões inefáveis da condição humana quando não somos induzidos ou constrangidos a expor por meio da linguagem, ou melhor, das linguagens, aquilo que guardamos no mais recôndito de nosso foro íntimo. Não pensamos aqui somente na comunicação voluntária de experiências ou na prática da transmissão oral de lendas e tradição entre populações, o mais das vezes iletradas; a preocupação maior busca também o avesso da face historicamente datada da obrigação à memória, essa memória voluntária construída como estratégia de luta política, afirmação positiva de identidade pelos que veem excluídos dos direitos à cidadania; rememoração dolorosa, mas não menos afirmativa, de perseguições políticas, religiosas, étnicas, por vezes acompanhadas de práticas violentas de genocídio. Como separar essas memórias de sentimentos negativos, humilhações, afetos ressentidos, rancores e desejos de vingança das evocações da parte sombria, inquietante e frequentemente terrífica da história? (BRESCIANI; NAXARA, 2001, p. 13).

Memória e esquecimento são temas sempre presentes nas reflexões de Walter Benjamin. Em concordância com o pensamento benjaminiano, acreditamos que o passado, enquanto tradição oculta, pode iluminar o presente. Destaco, porém, que o esquecimento (individual e coletivo) vem se fortalecendo cada vez mais em uma sociedade que padece do uso da memória (também individual e coletiva). Nesse sentido, concordamos com Seixas (2001, p. 7) quando anota que: “Toda a memória, seja ela ‘individual’, ‘coletiva’ ou ‘histórica’, é uma memória para qualquer coisa, e não se pode ignorar esta finalidade política (no sentido amplo do termo).”

A criação do passado evidencia uma luta contra o esquecimento. Benjamin (2005), por sua vez, destaca a importância de “voltarmos ao passado”, ainda que essa volta tenha seus limites, ela cumpre papel decisivo na modernidade, justamente por possibilitar aos sujeitos recuperar o que já ocorreu. De forma alguma, trata-se de lembrar minuciosamente de “tudo”, ainda que essa “volta ao passado” tem seus limites.

Importa dizer também que Benjamin (1968, 1989), após análise de poemas de Baudelaire, entende que é impossível alcançarmos a autonomia completa ou verdade absoluta na construção de narrativas, em virtude de que os aspectos da vida cotidiana estão dialeticamente envolvidos com nossos pensamentos, ações e sentimentos, o que dificulta nos distanciarmos deles.

Recupero a reflexão de Pesavento (2002, p. 27), quando diz que “[...] a memória opera como sendo um museu imaginário, onde as lembranças buscam correspondências com outras peças.” Ou seja, nossa memória consegue armazenar lembranças, permitindo a elas interagirem com variadas informações.

E a memória possui estrita relação com determinados (res)sentimentos, uma vez que determinadas experiências podem trazer a tona a memória de sentimentos negativos, mas que, ainda assim, possuem repercussões em nossas existências, até mesmo na profissional e, de modo particular, em nossas práxis educativa, tal como observamos no testemunho abaixo:

Posso dizer que senti um sentimento de muito desconforto. Uma certa angústia. No magistério temos muitas alegrias, mas também muitos dissabores. Sobre o Cavalo, soube pelos jornais que ele havia sido morto em confronto com a polícia. Sabia também que ele, quando era meu aluno, precisava de uma atenção especial. Sempre acredito que a educação ajuda a salvar, a melhorar as pessoas. Ele não era um mal menino. Na verdade, era produto desta sociedade excludente. Situações como essas devem provocar os docentes a repensarem seus gestos educativos. (Docente II).

Posso dizer que após o Vitor receber o benefício do Bolsa Escola ele teve uma melhora significativa. Pena que o programa terminou. E ele voltou a ter dificuldades. A família dele era muito pobre. Pena que no caso dele falhou a escola, a sociedade, a família... Não demorou muito ele abandonou a escola e foi para a dura escola da vida. Tempos depois eu fiquei sabendo que ele foi assassinado. Quando soube tive uma de desânimo. Será que eu fiz o melhor? Ainda que eu entenda que fiz o melhor, devemos sempre repensar nossa ação pedagógica. (Docente III).

Considerando os elementos presentes nesses fragmentos, concordamos com o entendimento de Oliveira (2011), quando ressalta que a narrativa é uma forma de descrever relações pessoais vividas por seu autor e, assim, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, favorecendo uma reflexão sobre como suas atitudes afetam o próximo, bem como opera no sentido de que o sujeito tenha um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Ainda de acordo com Oliveira (2011), a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que favorece seus autores entender melhor as causas e consequências de suas ações de um passado remoto ou recente, assim como enseja a oportunidade de se elaborar novas estratégias, oportunizando outras práxis.

Reis (2008), tendo entendimento semelhante ao de Oliveira (2011), reflete que o emprego de narrativas de formação enseja a construção de diversas perspectivas, pois possibilita a reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, colaborando para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Prosseguido com a reflexão de Reis (2008), a narrativa oferece a possibilidade àquele que narra um recurso para descrever melhor as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas, bem como o processo que descreve a forma como os conflitos foram superados, pois os professores, ao narrarem, “[...] fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional” (REIS, 2008, p. 18). Os fragmentos a seguir exemplificam essa situação:

A avaliação final, aquela que vai decidir se o aluno será ou não aprovado, me deixa sempre tenso. Hoje me pergunto: será que fiz o suficiente? Seria que daria pra fazer melhor? Não sei. O fato é que às vezes a escola realmente expulsa os alunos. A escola fracassa, o sistema fracassa e nós também... Por isso que afirmo que o momento que mais me gera angústia é quando tenho que reter um aluno. (Docente VII).

Talvez seja o momento que mais me marcou na escola pública. Principalmente quando sei que o futuro daquele que ficou retido infelizmente em alguns casos foi trágico. As vezes penso que dei meu melhor. Às vezes penso que não... Não sei. Mas é difícil perder um aluno. Digo que o insucesso de um aluno ou uma turma me provoca muito a necessidade de mudar a condução de minhas aulas. (Docente VI).

Os fragmentos anteriormente recuperados indicam que a experiência com o fracasso escolar enseja o repensar da prática educativa dos docentes. Tendo em vista as questões levantadas pelos fragmentos testemunhais, recordamos a reflexão de Bondiá (2002, p. 25) quando reporta que o “[...] sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido.” Já o sujeito incapaz de experiência, “[...] seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido,

anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (BONDIA, 2002, p. 25).

Percebemos ainda que os professores, ao narrarem suas vivências com o fracasso escolar, se portam como sujeitos da experiência, conforme exposto por Bondiá (2002, p. 21), pois “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Assim, foi possível evidenciar nos recortes testemunhais coletados que a experiência com o fracasso escolar toca profundamente os docentes. O insucesso dos alunos acontece e se passa não apenas num dia, mas durante todo o ano letivo, resultado de processos de exclusão social, característicos do modelo societal vigente.

Alerta ainda Bondiá (2002) que a organização societal vigente organiza-se para que tudo passe sem que nada nos aconteça, sem sentirmos, portanto, o saber da experiência. Esse entendimento é semelhante ao que Benjamin (2011) classifica como pobreza de experiências, uma vez que muitas coisas passam, mas a experiência é cada vez mais rara.

Mesmo que o empobrecimento de experiências seja uma característica que a atual configuração ostente, ainda existe, em cada sujeito histórico, a possibilidade de algo lhes “tocar” e lhes “acontecer.” E, acontecendo, possa favorecer ao indivíduo realizar uma reflexão sobre seu presente e de modo especial, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, perceber os efeitos e as repercussões do fracasso escolar na sua práxis educativa:

Alfabetizar é uma tarefa bem complexa. Uma criança bem alfabetizada tem grandes chances de nunca repetir na vida. O que aprendi muito nesses anos de docência era que eu tinha que dar uma atenção maior aquele aluno que não aprende. São geralmente crianças pobres, mas nem por isso sem direitos. O Hugo me ajudou a entender isso. Que eu precisava adaptar o conteúdo para que assim fosse acessível, que indivíduos como ele pudessem entender. Claro que às vezes com todo nosso esforço o aluno não consegue melhorar naquele ano seu desempenho, mas já fica algo para o ano que vem. (Docente IV).

Fragmentos comuns nos depoimentos dos partícipes da parte empírica deste estudo mostram que cinco docentes apontaram que é preciso rever a forma como se trabalha o conteúdo com as crianças mais pobres. “É preciso considerar a realidade de vida desses meninos. Se não faço isso já estou prevendo a reprovação deles” (Docente V).

De um modo geral, os professores entendem que as crianças oriundas de segmentos populacionais mais pobres enfrentam muitos obstáculos em seu processo de escolarização em razão da condição econômica de seus familiares. Assim, em concordância com Cunha (1998, p. 38) entendemos que as “[...] as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”, tal como observado no seguinte fragmento: “Antes eu achava que eles não aprendiam por serem incapazes. Hoje verifico que, na verdade, eles enfrentam muitos problemas que dificultam a vida escolar deles. Por isso tive que mudar minha didática” (Docente III).

Um ponto destacado por todos os docentes pesquisados neste estudo diz respeito à insegurança sentida, principalmente, no começo da carreira no magistério, sendo gerada, especialmente, quando os professores percebiam que o número de repetentes numa turma seria bem elevado. Além da insegurança, a incerteza e a desconfiança em sua formação e sua competência diante do insucesso dos alunos, são fatores que permitem afirmar que a representação do fracasso escolar (repetência) incide diretamente sobre a autoavaliação docente.

A experiência adquirida nos anos de magistério enseja a possibilidade dos docentes reconstruírem suas experiências de ensino e aprendizagem, bem como repensar seus percursos de formação, tornando possível uma reformulação de sua práxis educativa, tal como exposto no fragmento a seguir:

Tive a experiência de sempre ter na minha turma muitas crianças da Vila da Barca. Quase sempre apresentavam dificuldades. No começo sentia muita insegurança e às vezes duvidava de minha capacidade. Com o tempo fui aprendendo a lhe dar melhor com isso. Tive que entender melhor a origem sociocultural daqueles sujeitos e repensar minha prática educativa. Não salvei o mundo, mas certamente pude fazer mais e melhor por aquelas pessoas. (Docente III).

O exercício da docência nos permite isso. Aprendermos com nossas experiências. E assim a gente pode repensar nossa prática educativa. Ainda que o contexto social dificultasse a vida daquelas crianças, no contexto da sala aula eu podia fazer alguma coisa por elas. Eu tinha que entender que elas podiam aprender, mas eu precisava inventar uma nova maneira, uma outra forma, num ritmo que elas pudessem assimilar os conteúdos. (Docente VII).

Assim, compreendemos, por meio dos fragmentos das narrativas aqui destacadas, que as experiências dos docentes com alunos que fracassam na escola favorecem, ao longo do exercício laboral do magistério, ainda que acompanhado de decepções e vitórias, o repensar de suas práticas educativas.

A partir do exposto, concordamos com Fonseca (2002) quando aponta que os sujeitos constroem seus saberes permanentemente ao longo de suas vidas, mas esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos que são dinâmicos e tecidos no “[...] movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá deslocado da realidade sociocultural” (FONSECA, 2002, p. 89).

E, pelo que verificamos nos fragmentos das narrativas, foi justamente a relação com o contexto sociocultural que favoreceu aos docentes, envolvidos no processo de recolha das memórias relativas a parte empírica desta pesquisa, a compreensão do fracasso escolar enquanto fenômeno histórico que possui repercussões na vida dos alunos, bem como na dos docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa começou a ser gerada quando um dos autores desse artigo realizou estudos referentes à produção de sua dissertação de mestrado. Mas observamos que a preocupação epistemológica em aprofundar o conhecimento sobre o contexto social que engendra o fracasso escolar sempre esteve presente nas incursões científicas de ambos. No que tange especificamente ao tema/problema apresentados, a questão fundamental foi a de analisar a memória docente acerca de alunos que são malsucedidos na trajetória escolar, tendo em vista levantar as narrativas de docentes sobre suas experiências com discentes que fracassam na escola, procurando identificar os principais efeitos do desse processo na práxis educacional dos professores, além de investigar as repercussões dessa experiência na vida profissional dos docentes.

De um modo geral, entendemos que o processo de formação não se resume apenas aos momentos formativos circunscritos à educação formal. Os docentes vão se constituindo docentes ao longo da vida e suas experiências ocupam papel importante na compreensão de suas práxis educativas. É uma construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias, que possibilita ao educador entender mais e melhor o exercício laboral do magistério. As experiências acumuladas pelos docentes ensejam a reconstrução de seus saberes. Trata-se de um processo [...] dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá deslocado da realidade sociocultural (FONSECA, 2002, p. 89).

A essência de um trabalho com narrativas está vinculada à capacidade de recuperar a memória, uma vez que, conforme Benjamin (1985, p. 211) “[...] a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo.” No que concerne especificamente o tema/problema deste artigo, percebemos que o fracasso escolar, ainda que representando um pesadelo enfrentado por nossos professores da escola pública, permite, dialeticamente, uma reflexão e, conseqüentemente, a revisão e reformulação de nossas práxis educativas.

A complexa conjuntura educacional brasileira, na qual se evidencia a precarização das condições objetivas de sobrevivência de alunos e professores, continua ensejando a reprodução do fracasso escolar, sendo difícil supor que o processo sociometabólico de reprodução do capital propicie a alteração das relações sociais que se constituam em obstáculos à construção de uma educação emancipadora. No entanto, a dialética social sempre impõe a necessidade utópica de sonhar com uma nova sociedade e educação. Um dia, quem sabe, isso poderá ser narrado por muitas vozes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. O que significa elaborar o passado. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 29-49.

AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ANDREIUOLO, B. *A ação e o contar histórias no pensamento de Hannah Arendt*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº. 53, jan./mar. 1992.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v 17, nº 71. p.33-40, jan. 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, W. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *Illuminations: essays and reflections*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

_____. Konvolut N (re the theory of knowledge; theory of progress). In: SMITH, G. (Ed.). *Benjamin: philosophy, aesthetics, history*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989. p. 43-83.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. *Magia e técnica, arte e política*. 2. ed. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Sobre o conceito de história. Tradução J. M. Gagnebin e M. L. Müller. In: LOWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. p. 114-119. (Obras escolhidas; 1).

BOLZ, N. W.; KONDER, L. É preciso teologia para pensar o fim da história? *Revista USP*, São Paulo, n. 15, set./nov. 1992.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas-SP: Unicamp, 2001.

CORDIÉ, A. *Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

DOUEK, S. *Memória e exílio*. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

FIALE, L. A. *Fracasso escolar: família, escola e a contribuição da Psicopedagogia*. [S.l.]: UNIFAI, 2013.

FONSECA, S. G. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A. et al. (Org.). *Educação escolar, políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Editora Plano, 2003.

GAGNEBIN, J. Memória, história, testemunho. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006a.

_____. Verdade e memória do passado. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006b.

_____. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 3(39), set./dez. 2002. Quadrimestral.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO M. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 67-80.

GUIMARÃES, M. L. S. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HUGHES-F. (org.). *Ritual, performance, media*. London: Routledge, 1998.

KOSIK, K. *Dialético concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAPIÈRE, A. Critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LEGNANI, V. & ALMEIDA, S. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*, 5,(8), pp.94-111, 2000.

LEVINAS, E. *Humanismo do outro homem*. Tradução de Pergentino Pivato. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1993.

MARTINS FILHO, J. *A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo*. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas, v. I, livro I).

MONTENEGRO, A. T. História oral, caminhos e descaminhos. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Editora Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p. 55-65, set. 1992/ago. 1993.

OLIVEIRA, R. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: _____. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PATTO, M. H. S. et. al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

PESAVENTO, S. J. Memória, história e cidade: lugares no tempo, momentos no espaço. *Art Cultura*, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 23-35, jun. 2002.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A. S. (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. São Carlos-SP: UFSCAR; Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: Estudos sobre Educação*, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>>. Acesso em: 25 maio 2010.

ROUANET, S. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

SEIXAS, J. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas-SP: Unicamp, 2001.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Ática, 1990.

ULLRICH, D. R. et al. Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica. *Análise*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 19-30, jan./abr. 2012.