

Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho

Memory and invention: dreaming of the future or Memory and future: inventing the dream

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p161-169>

SÍLVIA NOGUEIRA CHAVES¹

RESUMO: Este ensaio discute práticas discursivas e não discursivas que têm funcionado como vontades de verdade na instauração de identidades docentes e, também, das chamadas especificidades curriculares. Com este propósito, lança mão das teorizações de Michel Foucault relativas aos conceitos de história e memória para problematizar algumas tradições curriculares que têm atravessado a formação de professores de ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; história-memória; formação de professores.

ABSTRACT: This paper discusses discursive and non-discursive practices that have worked as wills to truth in the establishment of teacher identities and also of the so-called curricular specificities. With this purpose, we have approached Michel Foucault's theorizations concerning the concepts of history and memory in order to question a few curricular traditions that have traversed the preparation of science teachers.

KEYWORDS: Curriculum; history-memory; teacher training.

1. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes.

Mia Couto

Vazios são maiores que os cheios e até infinitos

Manoel de Barros

O coração de Dona Maria Primitiva está em festa: sua neta irá colar grau, na mais distinta universidade das redondezas. Ela que nunca frequentara os bancos escolares verá mais “um seu” sendo “alguém na vida”. Seu neto mais velho já é “doutor”, graduou-se em engenharia. Com visível contentamento dirige-se ao auditório onde ocorrerá a cerimônia e senta-se ansiosa à espera do momento em que Heloísa será convidada a discursar pela turma. Sim! Sua neta será a oradora da turma, o que adiciona algumas pitadas de contentamento à felicidade da jubilosa avó. Do posto onde se situa ouve finalmente o cerimonialista convidar a “**professora** Heloísa para proferir seu discurso pela turma de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas”. Verdadeiro choque percorre o corpo de D. Primitiva e a faz levantar e pronunciar em alto e bom tom “O quê!? Como assim, Professora!? Estudou tanto pra ser nada!?”

Ao ouvir esse episódio relatado pela professora Heloísa, ressoam em mim tantos outros que venho colecionando ao longo dos mais de 30 anos em que, como a neta de D. Primitiva, optei por ocupar o lugar de professora (de biologia) em um mundo que vê esse posto como espaço de nada ser.

Quando eu ainda apenas anunciava o desejo de ser professora ouvia as “encorajadoras” palavras: “tu vais estragar tua inteligência sendo professora!” Quando já devidamente (ou seria indevidamente?) instalada na profissão escutava: “Esquece isso. És inteligente, vai fazer um concurso público para o judiciário.” Caso recusasse algum convite para lazer ou declarasse qualquer impossibilidade financeira, novas críticas e ironias eram reeditadas a essa profissão pela qual todos os que se acham “alguém na vida” têm que passar, mas que cada vez menos pessoas desejam ocupar.

Poderia preencher todo o texto contando inúmeras histórias como essas que vi, vivi, ouvi e lamentei na estrada da docência. A essas histórias cada um dos leitores, certamente, acrescentaria muitas outras. Não é o meu desejo, no entanto, vivificar, pela via da reminiscência, essas visibilidades e dizibilidades sobre a profissão de professor. Ao contrário, meu objetivo é destruir essas familiaridades as quais lamentamos, mas também de que rimos e que repetimos como um bordão, espécie de

chave de leitura da profissão, que vemos multiplicada e dispersa nos mais variados discursos (acadêmicos, políticos, econômicos, midiáticos, humorísticos) que nos circundam, conformam e atravessam.

Quero propor outro tipo de movimento que não nos reconduza às leituras usuais, aos lugares-comuns que todos parecemos frequentar quando se fala do professor e sua formação. O convite é desmontar os efeitos, as vibrações que nos fazem ver e dizer a docência como penúria, precariedade, física, econômica e social.

Muitos poderiam perguntar intimamente: ‘mas isso é mentira?’ E eu responderia com outra questão: ‘desde quando isso é verdade?’ – lembrando com Foucault (2008, p. 19) que “a verdade e seu reino originário tiveram sua história na história” e com Couto (2011) que algumas palavras moram tão (e há tanto) dentro de nós que esquecemos que elas têm uma história.

Nessa perspectiva, vale a pena lançar novas questões. A primeira delas é: Que condições históricas possibilitam que pessoas, que jamais frequentaram a instituição escola, tal como D. Maria Primitiva, vejam e digam a profissão desse ângulo? Que lugares ocupam nesses discursos de precariedade? Ou, nos termos de Foucault (2009, p. 288), “Quais os modos de existência desse discurso? Em que ele se sustentou? Como pôde circular, e quem dele pode se apropriar? Quais os locais que foram ali preparados para possíveis sujeitos?” Que condições históricas, enfim, possibilitaram a emergência e prevalência desses discursos?

Não tenho o propósito de responder uma a uma essas questões, mas deixo-as como sugestão/provocação. Trago esses questionamentos para atizar o pensamento, fazendo desconfiar que talvez nossas memórias não sejam tão nossas assim. Insuflar a suspeita de que as tais memórias contam-nos não o que fomos/somos, mas o que é preciso lembrar que fomos/somos (FOUCAULT, 2006).

No filme *Memento* (memória)², traduzido no Brasil como “Amnésia”, o personagem principal desenvolve, a partir de suposto trauma emocional, um tipo de amnésia que inviabiliza que ele retenha novas memórias. O filme inicia com o desmemoriado Leonard matando Teddy, suposto assassino e estuprador de sua mulher. O filme inquieta não só pela pluralidade de temas (verdade, realidade) que põe em discussão, mas pela forma de montagem que alterna sequências narrativas na ordem cronológica dos acontecimentos com outras na ordem inversa. O recurso que diferencia essas narrativas, que vão se compondo de forma caótica para o

2. Filme estadunidense do ano 2000 escrito e dirigido pelos irmãos Christopher e Jonathan Nolan.

espectador, é a cor utilizada em cada uma delas. Na narrativa cronológica o preto e branco e na inversa o colorido. O efeito obtido por essa estratégia de montagem é de experimentarmos (pelo menos em mim foi este o efeito instaurado) a confusão mental do protagonista fazendo-nos duvidar da veracidade dos acontecimentos, pondo em suspeição o conceito de “fato” e, portanto, a noção de memória/história como elemento que institui e separa realidade de ficção, ilusão. Ao final da narrativa, Leonard (que já não tem certeza se não foi ele mesmo o assassino da própria mulher) desiste de descobrir a verdade e opta por inventar uma realidade (sempre provisória, já que ele não retém novas memórias) para viver, mas conclui que “todos precisam de espelhos para lembrar quem são”.

Quem “nossa memória” está nos lembrando que somos? Que contribuições temos oferecido a processos de avivamento dessas supostas memórias, espécie de arquivo que nos abastece com imagens, sons, palavras para falar, localizar e fixar o professor, aqui notadamente o de Ciência/Biologia? Que práticas discursivas e não discursivas têm funcionado como vontades de verdade na instauração de identidades docentes e, também, de especificidades curriculares?

É Foucault quem faz pensar que a vontade de verdade está apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional que tende a exercer pressão e uma espécie de coerção sobre outros discursos. Trata-se do que ele chama de “princípio do comentário” presente nas sociedades como narrativas maiores, que “se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas” (FOUCAULT, 2006, p. 22).

Dentre os suportes institucionais contemporâneos a academia e a mídia funcionam como potentes produtoras e distribuidoras de discursos sobre docência, ciência e docência em ciências. Propõem e fazem circular múltiplos currículos que operam como dispositivos de subjetivação. Dispositivos que criam e põe em movimento sentidos e significados fazendo ler, crer e desejar no campo da educação aqui, particularmente, a educação científica.

A academia é pródiga em inventar, “tradições” que reverberam e se dispersam em enunciados que atravessam diferentes formações e práticas discursivas e não discursivas instaurando políticas identitárias que decalam vidas e criam memórias. Teses e dissertação, artigos, revistas, associações científicas (a SbenBio, a ABRAPEC, por exemplo), resoluções, pareceres, textos legais, programas nacionais e internacionais de avaliações, campanhas, editais de fomento e programas de

governo (PIBID, Pró-docência...) são dispositivos que instituem verdades e criam realidades para a educação científica escolar e não escolar.

A mídia, não menos pródiga, talvez até mais pela velocidade e extensão que alcança, também tem criado seus avatares. Os inúmeros personagens professores, sempre prototípicos, frequentam assiduamente as telas dessa grande *ecranosfera* (LIPOVETSKY e SERROY, 2009) em que se tornou a Terra. Como professores, somos falados e fadados rotineiramente por esses artefatos. Nossos lugares autorizados de abnegados missionários, geniais, solitários, materialmente despojados, mal ouvidos, mal amados, desinteressantes e desinteressados já foram todos roteirizados em modelos quase metafísicos de ser.

Assim, é a partir das tensões, acordos e disputas entre esse conjunto de artefatos e práticas (midiáticos e acadêmicos) que nascem, por exemplo: as ditas **necessidades formativas** de professores de ciências, as **categorias professorais** (professor tradicional, reflexivo, crítico, pesquisador), as tais **especificidades** do ensino de ciências, as **abordagens** festejadas ou repudiadas de **ensino** (transmissivo, construtivista, sócio interacionista, emancipatório), as **modalidades e estratégias de ensino-aprendizagem** (por redescoberta, por investigação, por aprendizagem significativa) que dizem (ou ditam?) a um só tempo o que ser, como fazer, o que e como ensinar, aprender e avaliar no âmbito da educação em ciências.

Trago à tona essas vontades de verdade presente em cada um desses enunciados não para desmerecê-los ou instaurar a paralisia, o ceticismo na possibilidade de mudança. Ao contrário, penso que situá-los como produções de caráter histórico, e por isso transitórias, retira-os dos lugares de verdades perpétuas, fazendo ver que cada um tem seu valor, duração e validade na história. Validade que expira, porque a lei do mundo é a inconstância, o movimento, o deslocamento. Porque inércia é tão somente o movimento que não conseguimos ver.

Com as palavras de Foucault (2008, p. 33) eu diria que “[s]e trata de fazer da história um uso que liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo.”

Vejo, portanto, escola, currículo e formação (talvez ingenuamente, admito) como sementeira do múltiplo, campo de luta e não de consensos, espaço de experimentação e não de execução de algo que pretensiosamente é tomado como certo. Mas é tão interessante ler nos rostos a expressão de espanto sempre que trago

currículo, docência e formação como lugar de experimentação. Não é raro alguns verbalizarem que isso seria uma atitude arriscada, irresponsável.

Tenho ousado essas experimentações e elas nada têm de irresponsáveis. São muito pensadas, estudadas, mas são sempre uma aposta e, como toda aposta, tem seus riscos. No entanto, o que não tem sido apostado e arriscado nos currículos da Educação em ciências? Já apostamos no empirismo como caminho para a boa educação científica, no construtivismo como refúgio seguro contra o empirismo, no professor reflexivo para nos libertar da racionalidade técnica... Eu mesma já passei, sigo em frente (e às vezes retorno) sem julgamentos ou saudosismo por várias dessas esperançosas apostas. Porque estou convencida de que toda verdade tem seu ocaso e as minhas também tiveram e terão. Porque o tempo da vida, assim como da educação é o tempo presente e falar em tempo presente é falar do que está em movimento, é falar de fluxos, de impermanência e somente as coisas finitas exigem arremates, a história não. Ela não cessa de se reinventar.

Meu convite é para não nos deixarmos domesticar por nenhuma racionalidade, qualquer que seja ela. Resistamos às “tentações redutoras do múltiplo” (PATRAQUIM, 2013, p. 15). Já reeditamos, repisamos, reforçamos inúmeros saberes que um dia selecionamos para compor os currículos da Biologia e de formação de professores de Biologia; há, entretanto, muitos saberes sujeitados, esquecidos, que margeiam os currículos que experimentamos até aqui. Há muitos outros ainda à espera de serem inventados, experimentados.

Há poucos dias “brincava” com os estudantes da Licenciatura em Biologia dizendo que a próxima tese que defenderei será a de que quem escolhe as carreiras científicas são pessoas que tem algum talento artístico, pois, via de regra, vejo entre cientistas e estudantes das ciências a expressão de outros talentos para além do acadêmico. Assim, tenho colegas que são biólogos-palhaços, biólogos-músicos, escritores, escultores, poetas, físicos-atores, físicos-fotógrafos, pintores... Minha hipótese é que muitos trilharam o caminho da ciência com a expectativa de encontrar na vida científica espaço para fluir o potencial criativo que lhes transbordava.

Isso não seria de se estranhar porque a ciência que nos é apresentada, especialmente nos currículos midiáticos, é a ciência descoberta, novidadeira, fantástica, detetivesca, inventiva, muito próxima da experiência estética artística. Contudo, poucos desses colegas que mencionei integram ciência e arte em sua produção profissional. A maioria deles faz da arte uma ocupação secundária, um hobby a ser vivido com réstia luminosa que escapa sorrateiramente do labor científico.

O escritor Mia Couto, ele também um biólogo, conta que durante o final da guerra civil moçambicana os momentos de maior beleza que viveu foi ao lado do pai, um agente ferroviário, que saía a catar com ele restos de minério brilhantes que caíam dos trens ao longo da ferrovia. Conta, ainda, que foi seu pai que lhe dera a primeira lição de poesia ao ensinar-lhe “a catar brilhos entre a poeira do chão” e ele tem feito da biologia a sua poética (COUTO, 2011 p. 104).

Chico Buarque, também nos fala da possibilidade de catarmos a poesia que ficou caída ao longo do caminho. Talvez tenha sido este o desejo de quem enveredou por essa carreira: coletar belezas no caminho, colecionar cores, brilhos, inventar jeitos novos de olhar o mundo e dizer a vida. Mas o que resta dessa poesia quando enveredamos pelos laboratórios, as salas de aula envidraçadas e climatizadas? Com que poesia nos é lícito escrever os textos e relatórios acadêmicos? Quanta poesia cabe nos modelos, nos esquemas, nos seres dissecados que apresentamos aos nossos alunos como vida? Quando a inventividade é bem acolhida na comunidade científica?

Thomas Kuhn (1975) já se incumbiu de nos contar o quanto a ciência é conservadora e resistente a mudanças. Quero crer, contudo, que como professores talvez sejamos mais livres para inventar outros modos de dizer a vida, agregando outros saberes ao já desencantado saber científico. Talvez por lidarmos com formação de vidas e vidas em formação sejamos mais permeáveis ao novo. Faz parte do meu desejo esperar que para nós seja mais fácil desmontar esse monumento chamado memória ao olhar para ela como invenção que nos fez acreditar que, como professores, somos algo identificável, indesejável e definitivo.

Tenho fé, semelhante àquela à qual Kuhn (1975) atribui o poder das revoluções científicas, de que somos capazes de reescrever nossa história e reconstruir a formação e a docência como um palimpsesto que se vai compondo e apagando, continuamente driblando o risco de sucumbirmos à tentação de novas fixações e de retornamos ao ‘nada ser’ ao qual se referia D. Primitiva.

Desmontemos essa plenitude do nada, de que nos fala Mia Couto na epígrafe deste texto. Tomemos o nada como os vazios de Manoel de Barros, como espaços maiores que os cheios, espaços infinitos. Espaço aberto, sem bordas, que permite que criemos memórias de inventar o futuro. Talvez aí seja interessante ser nada. Nada fixo, nada que caiba em algum lugar determinado, nada redutível, reproduzível, nada pleno. A plenitude nos dá a ilusão dos pontos finais, dos pódios de chegada e eu aposto na potência dos recomeços.

Quem sabe assim consigamos reinventar o mundo em estado de infância, aquele que, há muito, Nietzsche nos convidou a pensar e, contemporaneamente nos volta, com aroma de frescor, pela poética de Mia Couto e Manoel de Barros. São convites que nos têm chegado de todos os lados, pela filosofia, pela poesia, pela literatura e, de certa forma paradoxalmente, também, pela ciência, quando investe na pesquisa com células embrionárias. Convites que nossos ouvidos moucos, há tempos obstruídos por uma racionalidade monolítica não nos deixam escutar.

Quero finalizar essa conversa contando pra vocês que Heloísa galgou todos os níveis da carreira acadêmica e, ironicamente, se tornou a única doutora legítima de sua família. D. Primitiva acompanhou a trajetória profissional da neta sem entender muito bem o que ela tanto estudava. Certo dia perguntou pra que ela estudava tanto(?). Heloísa parou, pensou e lhe respondeu “para ser mais professora, ainda”.

Festeje, D. Primitiva! Sua neta é professora e, ao longo desses anos, vem renovando dia após dia o seu contrato com a docência, e acrescentando novas cláusulas, o que o torna sempre outro.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Poesias completas*. São Paulo: LeYa, 2013.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções – Ensaios*. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.
- COUTO, Mia. *Vozes Anotecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2006.
- _____. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção Ditos e Escritos – Volume III)
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira, com revisão de Alice Kyoto Miyashiro. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PATRAQUIM, Luís. Como se fosse um prefácio. In: COUTO, Mia. *Vozes Anotecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOBRE A AUTORA

Sílvia Nogueira Chaves é Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Pará), Mestre e Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Pará, onde desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências e nos Estudos Culturais da Ciência, abordando principalmente os seguintes temas: Formação de professores, Processos de Subjetivação e Narrativas Autobiográficas, com base nas quais tem publicado artigos, livros e capítulos de livros.

E-mail: schaves@ufpa.br.

Recebido em 14 de agosto de 2017 e aprovado em 02 de setembro de 2017.