

Memória e experiência na Formação Inicial de Professoras do Ensino Fundamental

*Karen Christine Rechia**

Resumo

Pretende-se estabelecer um campo de investigação que identifique ilações possíveis entre memória e experiência, criando-se um movimento reflexivo na formação inicial, a partir dos sujeitos envolvidos no tempo e espaço desta formação. O objetivo, a partir de referencial teórico embasado em Walter Benjamin, é o de relacionar estes conceitos à formação inicial de professoras/es. Para tal, consideram-se os registros relativos às memórias anteriores dos sujeitos envolvidos na formação, mas principalmente uma metodologia relacionada às incursões pela cidade, na identificação de territórios que produzam novas memórias e experiências.

Palavras-chave: memória – experiência – formação inicial de professores – cidade.

Giorgio Agamben (2007), em “Profanações”, no capítulo denominado “Os Seis Minutos Mais Belos da História do Cinema”, descreve uma cena em que Dom Quixote, assistindo a um filme projetado numa tela, cuja audiência constitui-se de crianças, jovens e adultos, no momento em que aparece uma cena de guerra, avança com sua espada e rasga a tela até que não se pode assistir a mais nada. Contrariados, todos vão embora, não há mais nada para ver ali, menos as crianças que continuam lá, febris, tomadas pelo gesto heróico do Quixote, abertas para o inesperado do acontecimento. Elas ainda são afetadas pelo novo que irrompe, são atravessadas pelo inesperado.

Esta passagem encontra um ponto de conexão na necessidade de aprofundar questões advindas das constatações e experiências realizadas, mais especificamente no curso de Pedagogia, como professora das disciplinas de História e Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental desde 2001, numa instituição privada de ensino superior. Esta frente de pesquisa está em andamento, compondo-se este artigo de reflexões iniciais.

Apontar a dicotomia entre formação científica e preparo didático nos cursos de formação inicial de professores, pode não se apresentar como novidade, contudo, trata-se de tema que tem merecido atenção por parte dos pesquisadores e a respeito do qual há, ainda, muito por fazer. Como inferiu Sacristán (1998, p. 10):

A prática – a boa e correta prática – não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas das tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino “adequado” a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar esta prática.

É durante a formação inicial que, em tese, a conjunção entre a formação científica e o preparo didático vai fazer surgir o educador.

Todavia, nos cursos de formação inicial, têm se debatido ainda o papel da transmissão ou construção de conhecimento, a lida com os currículos escolares estabelecidos pelos programas – inclusive os dos cursos de Pedagogia – as representações sociais dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, o foco no ensino ou na aprendizagem, além das dificuldades na escrita, na reflexão acerca dos problemas do nosso tempo e, conseqüentemente, do contexto escolar.

Diante destas observações, entrevê-se a formação inicial, por um lado, como locus da formação de um educador incapaz de uma prática pedagógica transformadora e, por outro lado, ainda, como locus da possibilidade da formação de um educador capaz de ações autônomas, preparado a criar estratégias em educação e de atitudes investigativas, que contemplem a realidade dos seus grupos de trabalho e uma perspectiva social mais ampla.

Ao falar da crise de identidade dos professores, Nóvoa (1998, p. 26) aponta duas grandes tendências:

A primeira, externa à profissão docente, tem procurado multiplicar as instâncias de controlo dos professores, por via de uma racionalização do ensino ou de práticas administrativas de avaliação, sublinhando as dimensões técnicas do trabalho docente.

A segunda, interna à profissão docente, tem procurado reencontrar novos sentidos profissionais, reconstruindo identidades a partir de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de valorização profissional, sublinhando as dimensões reflexivas do trabalho docente.

É possível situar estas reflexões no campo da segunda tendência, na medida em que se pretende pensar concepção e execução como um mesmo processo. Ao trazer à tona a noção de ressignificação e constituição de memórias, considera-se também a formação do professor como um processo identitário, à maneira de Nóvoa (1998, p.28), “graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.”

Fonseca (2003, p.63), ao falar do saber docente, caracteriza-o como “um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história

de vida do sujeito.” Mobiliza o conhecimento específico da disciplina, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e os saberes práticos da experiência. É no interior deste entrecruzamento que residem alguns impasses, mas também possibilidades da formação inicial.

Nessa lógica, tem-se pesquisado uma relação de ensino e aprendizagem alicerçada na memória como potencializadora deste processo, como um caminho possível, na formação inicial de professoras/es. Para tal, são necessárias algumas colocações.

Na escola somos constantemente incitados a escrever sobre o “outro” (idéias do autor, fichamentos, questões do livro didático), assim, vamos esvaziando os sentidos do código escrito e, muitas vezes do pensamento, pois:

pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21).

Por esta perspectiva, “a de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, o trabalho nas duas disciplinas modifica-se à proporção em que memórias escolares e de outros âmbitos da vida social vão sendo evocadas. Memórias disciplinares, mas também memórias temáticas, localizando tempos e espaços, rememorados através de imagens, músicas, objetos. As palavras e a escrita sobre si estão despotencializadas, pois o que se sobressai é a escrita sobre o “outro”.

Cabe ressaltar que este confinamento não é um problema da escola em particular, mas de toda a esfera que se limita a informar, a confundir aprender com acumular informação.

Estas considerações foram sendo tecidas à medida que certos trabalhos foram sendo desenvolvidos. No campo da evocação das memórias escolares, referentes ao ensino de História - o que lembravam no campo dos conteúdos, das práticas, das avaliações,

dos materiais etc – propôs-se uma socialização de lembranças e um registro individual. Foi neste momento que emergiram, por exemplo, as concepções de História e Geografia:

A História é uma disciplina que nos faz compreender melhor o mundo em que vivemos. Porém é necessário que seja transmitida de forma verdadeira.

É a ciência que estuda os fatos passados para entender melhor o presente e almejar um futuro melhor.

É a ciência que estuda o conhecimento da humanidade, desde os seus primórdios até suas mudanças através dos tempos. Ela expressa a vida dos homens em seu conjunto e esta, está sempre em movimento.

É o resgate da história da humanidade, auxiliada por documentos, depoimentos, entre outros, que sustentam a veracidade da história.

Noções de clima, tempo, relevo, mapas e tudo isso relacionado ao país, mundo.

Fuso horário, ilhas, relevo, mapas.

Tempo, relevo, mapas (lugares), planícies, planaltos, sistema solar.

Estuda tudo o que se relaciona com espaço, ambiente e sistema do planeta e o meio em que vivemos.

Estados e suas capitais, meio ambiente, população. (RECHIA, Diário de campo, 2001-2007).

Mas as evocações também apontavam para questões metodológicas, os tipos de saberes exigidos, a relação com estes saberes, entre outras questões:

Na disciplina de hst trabalhávamos as datas comemorativas, os povos primitivos, o descobrimento do Brasil, 1º e 2º reinado... os conteúdos eram no quadro, respondíamos os questionários e estes deveriam ser decorados.

... o que aprendi sobre o ensino fundamental e médio não teve muito significado, mas recordando um pouco lembro que era ensinado sobre fatos passados, datas comemorativas, divisão da hst em antiga, média, moderna e contemporânea, as capitânicas hereditárias, aos governos dos presidentes do Brasil.... passavam uma visão que éramos descendentes de portugueses, pouco se falava dois índios e dos negros.

Aprendi Geografia com aulas expositivas, confecção de mapas em papel vegetal, leitura de livros e mais livros com conceitos contexto. (RECHIA, Diário de campo, 2001-2007).

Estas elaborações não são alvo de análise neste texto, mas observa-se nas respostas uma relação da memória do próprio ensino de História e Geografia, sua resignificação a partir do presente, incluindo aí sua atuação como profissionais (em muitos dos casos), o livro didático, as possíveis capacitações etc. Outro aspecto é o amálgama entre as tendências pedagógicas, a metodologia do ensino das disciplinas e a própria área de conhecimento em questão.

Todavia, este exercício provocava uma expansão descritiva e interpretativa, através da qual as experiências sócio-culturais não eram tratadas como essência, mas como ponto de partida para outras conexões.

Um outro foco então, passou a ser a produção destes sujeitos em outras esferas da vida social e o elemento detonador desta percepção foi o trabalho com documentos pessoais ou de família. A oralidade continuava a ser evocada, a partir do trabalho com estas fontes históricas. O que se observava aqui era a própria compreensão de si como sujeito histórico, e uma identificação e ao mesmo tempo estranhamento, da sua trajetória.

Um dos desdobramentos deu-se na investigação de temas, que partiam de um passado próximo, relacionados à família e a comunidade de origem, através do registro das suas memórias ou de pessoas próximas. Discutia-se assim, as trajetórias individuais e coletivas, bem como os deslocamentos espaço-temporais dos próprios sujeitos da pesquisa.

Se a paisagem do tempo não é sempre a mesma, tomemos, então, a memória como uma ativadora destas paisagens. Ao mesmo tempo em que aprisiona (memória escolar), poderia, inversamente, desestabilizar estas cristalizações, instaurar um campo de incertezas, tornar visíveis estas paisagens que precisam ser liberadas. Liberadas para que se criem outras memórias, a partir de outras experiências.

Dessa forma, no espaço da formação inicial é importante afirmar/reafirmar que informação não é experiência: "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." (LARROSA BONDÍA,

2002, p.21). Por isso, aprender não é somente adquirir informações. Na tentativa de empreender um aprendizado que não passe somente pela aquisição de informações, as memórias individualmente circunscritas anteriormente, remeteram à necessidade de se criar espaços propositivos para novas experiências.

Um tipo de conhecimento que se afasta de um aprender através dos saberes de experiências corporais é muito mais um aprender sobre as coisas num distanciamento. Saberes de experiências corporais, segundo Oliveira Jr. (2003, p. 38), relacionam-se “às experiências espaciais cotidianas, entendendo esse corporal como indicativo de algo encarnado, intenso, de modo a diferenciar essas experiências corporais de “vivências” superficiais e fugidias”.

É importante lembrar que o espaço da formação inicial não pode reduzir-se a um lugar de aquisição de informações, de procedimentos repetidos, de opiniões enunciadas como slogans, de um tempo consumível e rápido, como os desejos de consumo. É nesta perspectiva de um espaço que inquieta, descondiciona, e, portanto, tem possibilidades de emancipação, que se pensa o espaço de formação e, por conseguinte, o sujeito da experiência. Entende-se assim, o sujeito da experiência não como:

....um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência, dele se apodera. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25).

É precisamente este deslocamento que se quer pensar para a formação inicial de professores, no sentido de um “apoderamento” das experiências e, quem sabe, de um “empoderamento” posterior, no campo da sua prática profissional.

Portanto, que outras experiências podem ser consideradas e/ou podem emergir no campo da formação inicial e em que medida a memória pode ser acionada nesta formação docente?

Foi a partir desta problemática que teve início um trabalho de campo com a noção espaço-tempo da cidade – que vem sendo realizado desde 2005, no espaço central de Florianópolis/SC – que tem possibilitado estabelecer conexões com uma trajetória anterior, bem como propiciar que os sujeitos desta ação repensem suas trajetórias e o papel que tendem a assumir como docentes num mundo cada vez mais pautado pela “aceleração” de vários processos.

Conforme Sennet (2003, p.18) “a condição física do corpo em deslocamento reforça a desconexão do espaço. Em alta velocidade é difícil prestar atenção à paisagem”.

É precisamente este movimento, o de “prestar atenção à paisagem”, no espaço delimitado da formação inicial, na contramão de uma “experiência da velocidade”, que apresentou-se como imagem deste percurso. Dessa forma, as proposições investigativas são permeadas por este espaço-tempo, em relação ao percurso metodológico.

Neste sentido, o espaço-tempo da cidade constituiu-se numa estratégia de percepção, apropriação e reelaboração de identidades, lugares de inclusão e exclusão, olhares sobre o patrimônio material e imaterial, sobre aquilo que se quer lembrar e esquecer. A tentativa de fuga de alguns cânones no ensino das duas disciplinas e a necessidade de se colocar como “outro” em relação a sua própria história orientou estes encaminhamentos.

Destarte, a escolha da cidade como proposta metodológica, também tem sua justificativa ao perceber-se que o nosso flunar sobre ela ativou rememorações e lembranças que se conectavam ao movimento inicial de rememoração. No emaranhado das superposições temporais e espaciais do espaço urbano, a cidade apresenta-se como um texto a ser lido, decifrado, experimentado, como poderia ser o exercício da prática docente:

Se a cidade é um texto que pode ser lido a partir da materialidade urbana, e se é possível imaginar os pedestres do passado que percorriam este texto em pontilhado – ou seja, que realizavam percursos -, é preciso lembrar que o ato

de caminhar através de uma cidade é uma operação complexa que envolve muitos outros gestos e sentidos para além do movimento das pernas e do deslocamento no espaço. Quem caminha observa a paisagem vivencia possibilidades e interditos, vai ao encontro ou foge do encontro de outros passantes, segrega ou é segregado. (BARROS, 2007, p. 44-45).

Não somos habitantes nem turistas neste momento, mas sim viajantes, portadores de uma bagagem que nos conecta a outros tempos e espaços, mas que, simultaneamente nos lança ao novo, ao desconhecido/conhecido.

É esse “deslocamento”, em relação ao passado e ao presente, que pode também nos “colocar” na direção de outras perspectivas, além das estabelecidas na formação inicial, um outro olhar para os saberes pedagógicos e curriculares. Talvez seja necessário pensar/experimentar o “fora” (formação, contexto escolar) para pensar o “dentro”.

Assim, ao tentar estabelecer uma ponte e não um abismo entre passado e presente, tem-se estabelecido, através dos registros, uma cartografia destas práticas. Toma-se como conceito inicial de cartografia, tal definição: “Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

Esta definição evidencia-se como fundamental para que não se estabeleça, a priori, todo o percurso, mas que ele se construa a partir das memórias referenciais, de maneira que na medida em que as paisagens se transformem, ele seja reelaborado.

Ao propor estas incursões na cidade, mergulha-se, também, na própria formação. O espaço da cidade é ele mesmo, uma metáfora do espaço do próprio curso. Como se, ao experimentar liberações em espaços delimitados, os sujeitos envolvidos possam produzir seu próprio percurso na formação inicial. Ampliar possibilidades formativas com vistas a permitir que o educando esteja envolvido ativamente no seu processo de formação e quem sabe, contribuir para uma situação em educação, como sugeriu Nóvoa

(1992, p. 28), em que os professores possam se “assumir como produtores da ‘sua’ profissão”.

O referencial teórico no caminho inconcluso destas reflexões iniciais tem aporte no pensamento de Walter Benjamin:

A mãe da Branca de Neve costura, e, do lado de fora, a neve cai. Quanto maior o silêncio, tanto mais honrada a mais silenciosa das atividades domésticas. Quanto mais cedo escurecia, tanto mais freqüente pedíamos as tesouras. Então ficávamos, nós também, horas seguindo com o olhar a agulha, da qual pendia indolente um grosso fio da lã. Pois sem dizê-lo, cada um de nós tomara de suas coisas que pudessem ser forradas - pratos de papel, limpa-penas, capas - e nelas alinhavávamos flores segundo o desenho. E à medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedía à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito, me aproximava da meta. (1987, p. 129)

Os ecos de suas considerações ressoam, pois “a paixão pelo reticulado do avesso”, provoca interrogações que teimam em ser respondidas, no campo da oralidade, da memória e também da experiência.

Benjamin (1985) fala de uma experiência (Erfahrung) e narrativas espontâneas em grupos pré-capitalistas, supostamente impossíveis na sociedade moderna. Tal constatação está presente no ensaio “O Narrador”. No entanto, interessa menos o caráter nostálgico dessa constatação, do que uma noção de infinitude, de algo que não cessa, uma história desencadeando outra, um texto desencadeando outros textos.

Assim, ao esboçar o “fim” da experiência (num dado contexto), Benjamin aponta para sua reconstrução, acompanhada de uma outra forma de narratividade. Diria-se que para garantirmos uma memória em comum, deve-se produzir nova(s) narrativa(s), que permitam constituir novas experiências.

O que no “O Narrador” aparece como declínio de uma memória em comum, mantenedora de uma experiência coletiva, pode, neste contexto de formação, ser apropriada como reconstrução, como

Benjamin também apontou em outros ensaios, na perspectiva de se criar uma experiência coletiva neste tempo-espço, prevendo também um diálogo com memória(s) e experiência(s) anteriores destes sujeitos.

Dessa forma, o reconhecimento, entre outras coisas, das perdas, presente nas memórias destas alunas, podem possibilitar o estabelecimento de outras práticas, pertinentemente pedagógicas, relacionadas ao trabalho docente.

Benjamin (1985, p.37), ao escrever sobre a experiência vivida (Erlebnis) de Marcel Proust, ao compor a obra “Em busca do tempo perdido”, inferiu que “... um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

Assim como a memória do passado opera no presente, a memória constituída no presente também pode operar no devir, e para isso não necessita ter um sentido utilitário, prático, no instante de sua realização, ou quando ainda não é memória.

Nessa lógica, pensar uma relação de ensino e aprendizagem a partir da noção de experiência de Benjamin, alicerçada na memória como potencializadora deste processo, pode apresentar-se como um caminho possível à formação inicial de professores.

Tomando-se como ponto de partida o presente, pretende-se identificar o que pode ser ativado nas rememorações, para constituirmos experiências que apontem para um devir, um “tornar-se”, na tentativa de escapar de uma visão, por vezes ilusória, de “criar” o outro tão somente a partir de estratégias e percepções provenientes de uma única concepção pedagógica. Para uma idéia de “tornar-se”, toma-se como referência Fernando Pessoa (1982, p. 95), explicando seus heterônimos:

Desde que me conheço como sendo aquilo a que chamo eu, me lembro de precisar mentalmente, em figura, movimentos, caráter e história, várias figuras irreais que eram para mim tão visíveis e minhas como as coisas daquilo a que chamamos, porventura abusivamente, a vida real. Esta tendência, que

me vem desde que me lembro de ser um eu, tem-me acompanhado sempre, mudando um pouco o tipo de música com que me encanta, mas não alterando nunca a sua maneira de encantar.

Será que de posse desses aportes teóricos o sujeito-professor não pode, ele mesmo, tornar-se outro neste processo? Resistir a cristalizar-se num modelo de formação-repetição oportunizando-se como processo - invenção, experimentação e criação?

Ao considerar a memória como um elemento transformador que opera no presente, não como fundação apenas, mas que compõe a trama do “agora” considera-se a rememoração, da forma como a descreveu Gagnebin (2001, p. 91), como estratégia fundamental:

Tal rememoração implica numa certa ascese da atividade historiadora, que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

Pensada dessa forma, a rememoração funciona como uma estratégia que possibilita que as memórias venham à tona, articulando passado e presente, constituindo um campo de saberes e fazeres pedagógicos.

Dessa maneira, propõe-se por um lado, trabalhar com as evidências de experiências anteriores, à luz da memória; por outro lado, propõe-se um campo de constituição de novas memórias e experiências. É importante que se diga que quando fala-se em evidência advinda da experiência, não se está tomando estas referências como incontestáveis, como reflexo do real. Portanto, é necessária a compreensão de que os sujeitos são constituídos através da experiência (SCOTT, 1999).

Logo, a memória também pode situar estes sujeitos, não como autoridades da sua própria experiência, mas como constituídos por ela. Esta experiência pode ser refeita à medida que tem-se outros procedimentos e conceitos à mão em nosso ofício e, por conseguinte, outras possibilidades possam estar presentes neste contexto da formação inicial.

Por fim, é importante pontuar que não se quer propor uma metodologia, mas talvez apontar para a memória como um referencial potencializador na formação inicial. A memória dos processos anteriores como constituintes de uma experiência individual e coletiva e a apresentação de “outras memórias e experiências”, como, por exemplo, aquelas relacionadas ao tempo-espaço da cidade. Por isso, a idéia de deslocamento e não de trajetória até uma meta estabelecida, pois o novo deve apontar para o desconhecido, como definiu esta criança:

Onde está o novo? Perguntou a professora. Vítor respondeu: está lá no silêncio. No invisível, disse um outro menino. Como ele se parece? Perguntou a professora. Toda a sala riu e um dos meninos disse: ô professora, o novo não se parece com nada. Se ele parecesse com alguma coisa a gente já ia saber antes, né. Ele é outra coisa daquilo que parece. A gente sente e ai, né, acontece (GODOY, 2007).

Notas

* Karen Christine Rechia, professora da UNISUL - SC. Atua principalmente nas áreas de Metodologia do Ensino de História e Geografia, como professora e consultora e em Cinema e Vídeo como roteirista, produtora e pesquisadora.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. (trad. Selvino José Assmann). São Paulo: Boitempo, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. V. 2, 2a.Ed. Trad.: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987 (1a. Ed.). P. 129.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. V.1, 4ª.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985 (1ª. Ed.).

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, S. e NAXARA, M. (org.). **Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2001. Pp. 85-94.

GODOY, Ana. **Educação e experimentação** [ou como entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras]. São Paulo, 2007. (no prelo).

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, no. 19, pp. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 15-34.

_____. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al.] (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998. Pp.19-39.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado. Aproximações entre a educação, as fotografias e as geografias do lugar onde se vive: um estudo a partir do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro. In: **Anais do 7º. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. Vitória/ES, UFES, 2003.

PESSOA, Fernando. **Obras em Prosa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguillar S.A., 1982.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, A. L. da; LAGO, M. C. de S.; RAMOS, T. R. O. (orgs.). **Falas de Gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999. Pp. 21-55

SENNET, Richard. **Carne e Pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Abstract

It is intended to establish an inquiry field that identifies to possible illations between memory and experience, creating itself a reflective movement in the initial formation, from the involved citizens, in the time and space of this formation. The objective, from theoretical referencial based in Walter Benjamin, is to relate these concepts to the initial formation of professors. For such, the relative registers to the previous memories of the involved citizens in the formation are considered, but mainly a methodology related to the incursions for the city, in the identification of territories that produce new memories and experiences.

Keywords: memory - experience - initial formation of Professors - city

