



História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação

Alguns dos argumentos desenvolvidos no presente texto constituem uma elaboração mais aprofundada de questões que apareceram originalmente em Bueno, Sousa, Catani e Souza, 1993 e Sousa, Catani, Souza e Bueno, 1996.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E AUTOBIOGRAFIA NA PESQUISA EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO

Denice Barbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa e
M. Cecília C. C. Souza. *Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.*

“A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relanheja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido (...) irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela”. (Walter Benjamin, “Sobre o conceito de história”)

Os elos que constroem a perspectiva de estudos da docência, memória e gênero

Explicitar os elos que dão sentido à aproximação dos termos *docência, memória e gênero*, tal como aqui se apresenta, implica em retornar para aquém do nascimento de nosso grupo e da produção de nossos primeiros trabalhos, para localizar uma série de questões e interesses que desde então estavam presentes nas experiências do ensino universitário e, em especial, nas do ensino que se destina à formação de professores e especialistas em educação, como é o caso dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em nossas mais elaboradas ou mais intuitivas escolhas havia um reconhecimento de que a maioria dos textos utilizados nos programas das disciplinas ditas pedagógicas eram extremamente fechados e pouco estimulantes. Por outro lado, pensávamos, ainda, que a reflexão sobre vários aspectos ligados aos processos educativos poderia ser potencializada pelo recurso às obras autobiográficas e de ficção, cujo conhecimento funcionaria como **ponto de partida** estimulador à reflexão, análise e crítica de temas relacionados à formação abrindo, assim, um caminho para outros textos.

Tal conjuntura, entre nós, foi o que favoreceu o encontro com a obra de Elias Canetti, *A Língua Absolvida* (1987) - primeiro volume de suas memórias. A maneira pela qual ali se encontram recordadas e descritas as experiências de formação do autor é extremamente produtiva no despertar para o exame das temáticas de ensino. De fato, raras obras memorialísticas reservam tamanho cuidado para com os aspectos da história da formação, da escolaridade, das relações vividas na escola ou a partir dela. Naquele momento dizia-se: “Pensar a leitura d’*A Língua Absolvida* como leitura fértil para a compreensão do tema da educação é algo que pode servir de alento aos que há muito já se fartaram com as produções usuais da pedagogia” (Catani, 1990-1991:23). E prosseguíamos sustentando ainda o fato de que nesta leitura “... encontram-se elementos que, certamente, permitem pensar a pluralidade de sentidos das

experiências de formação, refletir sobre a instituição escolar enquanto lugar de homogeneização dos comportamentos e sobre o espaço aberto para as diferenças nas relações entre os indivíduos” (p. 24).

Decerto esse interesse encontrou em outras obras autobiográficas estímulo para se buscar alternativas de ensino no campo pedagógico. Desse modo, muitas produções do gênero foram com o tempo incorporadas ao nosso trabalho, sempre na intenção de buscar tematizações variadas e cheias de significação para conhecer e discutir as questões de ensino. Da já conhecida leitura d’*O Ateneu* de Raul Pompéia à *Infância* de Graciliano Ramos, cruzamos outros textos autobiográficos e estivemos buscando referências à vida na escola, às relações com os professores e às experiências de aprendizado. E, diante desse fato, não pudemos nos furtar ao enfrentamento de problemas atinentes à produção da memória coletiva e individual, bem como às especificidades e controvérsias ligadas à escrita de obras autobiográficas. Naquele momento, recuperávamos, ao escrevermos sobre Canetti, as referências que W. Benjamin havia feito a propósito de Proust: “...nem tudo nessa vida é modelar, mas tudo é exemplar” (Catani, 1990-91:24). A breve fórmula encerrava a advertência precisa sobre o uso que postulávamos para as leituras memorialísticas: de fato, tratava-se e trata-se ainda, para nós, de conhecê-las e entendê-las como um **caso de**. Se as propriedades de estilo do relato canettiano, bem como a profusão de informações que tecem sua rememoração podem ser intensamente admiradas, não são, com certeza, para serem modelos de forma, de estilo ou de vida.

Também as argutas ponderações de Benjamin sobre a memória vieram permitir uma cautela eficaz na consideração das obras autobiográficas a que recorreremos. Ao falar sobre a escrita de Proust, ele diz: “o importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? (...) Não seria esse trabalho de rememoração espontânea em que a rememoração é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite.” (apud Catani, p. 24-25). Ao refletirmos sobre a configuração do escrito autobiográfico canettiano, a partir de tais observações, constatamos que ele se obriga a falar simultaneamente da urdidura e da trama de sua história. Seu relato afirma e reitera escolhas sem deixar de aludir aos sentidos do que foi recusado, mostrando assim como foi feita sua atenção para com o mundo. Ao reconhecermos no recurso ao texto autobiográfico imensas potencialidades, estamos constatando também a necessidade de explorar nos domínios interdisciplinares da história, da sociologia e da psicologia os fundamentos que tornam possível a análise dos cruzamentos temáticos acerca da memória e da educação.

No quadro desses desafios, o núcleo persiste sendo o problema da formação e, em especial, o da formação para a docência, vista não somente a partir dos conhecimentos que se fazem necessários ao exercício da profissão, como também a partir de um entendimento e de uma atenção para com dimensões - até agora pouco explicitadas - da situação pedagógica, tais como as significações adquiridas pelas experiências da vida escolar, as relações com o conhecimento e seu vínculo com a relação mantida com os professores, ou como entende Barthes (1988) as múltiplas configurações da relação pedagógica como exercício de linguagem. Do ponto de vista cronológico, na história da forma pela qual tais temas foram se impondo para nós cabe sublinhar um interesse comum e os investimentos partilhados por nós no âmbito da História da Educação. É mesmo esse fato e os estudos que vínhamos realizando, aliado à predominância evidente das mulheres no curso de Pedagogia e nas ações que vieram a ser desenvolvidas com pessoas já atuantes no magistério que sugeriram para nós a consideração obrigatória das relações de gênero. E essa tentativa tem sido feita pelo esforço de desnaturalizar a visão feminizante que perpassa o trabalho docente, entre nós, e que evidencia a forma pela qual se reservou às mulheres uma esfera de atuação destinada a preservá-la de contatos mais produtivos com o conhecimento. Um tal trabalho deve colaborar ainda para colocar em questão a forma pela qual - como mostra Joan Scott ao retomar a argumentação de Bourdieu - instauram-se a partir das relações de gênero modalidades de "di-visão do mundo" que operam como princípios de hierarquização e portanto de poder. (Scott, 1988) Sustentávamos, assim, num de nossos primeiros estudos conjuntos (Bueno, Sousa, Catani e Souza, 1993) o fato de que as determinações de gênero em suas relações com a formação têm sido, desde algum tempo, investigadas na história da educação brasileira. O que estamos propondo, entretanto, é que a consideração dessas determinações seja incluída nos projetos de estudo, pesquisa e transformação das práticas, ampliando assim os limites da história da educação, num duplo sentido: o da inclusão do presente autotematizado pelos próprios agentes educacionais e o da preocupação, expressa por Antônio Nóvoa, de que se construa a partir da história dos processos de formação uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais. Na configuração assumida por nosso trabalho, trata-se de favorecer um olhar para o modo como o passado é trazido até o presente para disciplinar e normalizar as ações (Nóvoa, 1994b, p.2). Desse modo, os elos que passaram a unir, em nossos estudos, os termos docência, memória e gênero foram progressivamente ganhando maior visibilidade, ao serem construídos como objetos de investigação.

Docência, Memória e Gênero: a história das ações de formação e da pesquisa

No cerne das tentativas de resposta à questão: o que podemos fazer para formar *bons professores de professores* - nossa questão - reaparecem, inúmeras vezes, as velhas indagações sobre que práticas desenvolver, que informações privilegiar, a que contribuições recorrer. Duas ordens de experiências práticas têm sido concretizadas com professores já formados e com alunos em processo de formação inicial. Uma primeira, que trabalha a reconstrução da história de formação/escolarização dos indivíduos, buscando propiciar uma compreensão mais arguta da cadeia de relações que esses indivíduos mantêm com o conhecimento e a maneira pela qual atribuíram e atribuem significados às situações da vida escolar. Uma segunda ordem de experiências incide sobre as tentativas de elucidação das próprias práticas docentes a partir da compreensão das escolhas, motivos, informações, experiências e conhecimentos que permeiam a vida profissional. Na concretização dessas atividades temos trabalhado com alunos do curso de Pedagogia e com professores da habilitação magistério, sujeitos privilegiados porque agentes multiplicadores da formação. O grupo de professores da rede pública que trabalha conosco originou-se de um "curso de aperfeiçoamento" ministrado por nós, nos moldes tradicionais, no decorrer do ano de 1993. As questões que dali emergiram e o nosso modo de percebê-las foram progressivamente configurando a necessidade de experimentar o aprofundamento da compreensão dos problemas. Para o grupo que persistiu no trabalho, a principal questão passou a ser a de compreender a natureza das relações que cada um de nós mantém com o conhecimento e, mais ainda, de saber das relações e disposições que estamos favorecendo, nos futuros professores, com nossas práticas de formação. Uma tal formulação é, segundo pensamos, a mais geral, que envolve e recobre os modos de agir profissionalmente na situação da vida escolar e que se enraíza numa história de vida e de formação a ser compreendida.

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos da formação intelectual (ou "histórias da vida escolar") - textos que os mestres constituem para dizer de si próprios e a si próprios - antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino. É justamente sobre essa potencialidade que se arquiteta a nossa aposta: trata-se de propor um investimento, sempre a médio prazo, no qual ao trabalharmos com professores de professores, atuamos sobre a

dimensão da identidade profissional dessas pessoas ajudando a colocar em questão os processos sociais e pessoais de construção das inserções na realidade.

O reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com os relatos de formação apoia-se na idéia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretções férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar. Michel Pollak (1989) já assinalara, a propósito do recurso às histórias de vida nas ciências sociais, algo semelhante, ao referir-se às potencialidades das mesmas também como: “instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais”. E ainda ao assinalar: “Por definição reconstrução *a posteriori*, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (p. 13). Embora não façamos uso das histórias de vida, no sentido clássico do termo, percebemos que a natureza do trabalho por nós desenvolvido aproxima-se destas e, por consequência, pode partilhar de alguns dos seus limites¹.

Evidentemente, não cabe aqui estendermo-nos sobre os aspectos técnicos da execução do trabalho; ainda assim, é preciso observar que, quer nas circunstâncias do relato oral (no qual os professores reconstroem a sua percepção das próprias práticas), quer nos relatos escritos (para a produção dos quais se têm usado sempre alguma obra memorialística que funciona como mola propulsora ou elemento desencadeador do desejo de escrever sobre si e sobre sua formação) busca-se propiciar condições para a compreensão da própria história num esforço de recriação da memória individual enquadrada pela memória coletiva da história da profissão, tal como é possível produzi-la no caso brasileiro. Trata-se de trabalhar retomando eixos articuladores dos relatos e integrando-os na discussão das formas pelas quais os professores atuam e representam suas atuações, práticas e intervenções. Esse modo de entender e propor a melhoria da formação docente quer opor-se a uma atitude de menosprezo à memória que tem transparecido com frequência no campo educacional.

A proposição inicial do trabalho, tendo as raízes que já foram explicitadas, nasceu vinculada às leituras que alunas do curso de Peda-

¹ Por essas razões, não é possível deixar de referir a crítica de P. Bourdieu às “histórias de vida” no texto “A ilusão biográfica” que funciona como clara advertência às implicações das mesmas. Tal artigo, inicialmente publicado em *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, Minuit, juin 1986, n. 62/63, aparece como o apêndice nº 1 na tradução de *Razões Práticas*, Campinas, Papirus, 1996.

gogia haviam feito do relato de Canetti e que testemunhavam a reflexão desencadeada em si sobre a sua própria história de formação. Pautou-se, depois, na escrita de relatos de formação que obedeciam a eixos cronológicos: as narrativas constituíam-se, por exemplo, como formas de recuperar/rememorar experiências e lembranças, das mais remotas ou de quanto se alcançasse retrospectivamente, até a entrada na escola; da entrada na escola até a escolha da profissão e assim por diante. A linearidade imposta por esses eixos à reconstituição da história de formação, bem como as discussões surgidas daí fizeram com que estivessemos atentas a alguns eixos temáticos emergentes dos relatos. A análise desses eixos revelou que eles próprios poderiam ser os temas organizadores da produção, ao serem sugeridos para a escrita. Desse modo, passamos a organizar as atividades tendo como núcleos “as relações com a leitura”; “a entrada na escola”; “a memória de professores marcantes”; “ser homem e ser professor”; “ser mulher e ser professora”; e outros. Tais núcleos temáticos mostraram-se mais eficientes pelo fato de multiplicarem as possibilidades de emergência das questões/rememorações e portanto da análise e discussão.

A perspectiva de trabalho aqui tematizada, das articulações e entrecruzamentos relativos à docência, memória e gênero, tem-se definido a exemplo de outras propostas ligadas a estudos acerca da autobiografia e formação, como alternativa a ser concretizada no domínio das práticas educativas e no domínio da pesquisa acerca dos processos formadores. Nesse último caso, temos investigado, entre outros temas, as especificidades presentes em relatos de homens e de mulheres, o universo de significações individuais relativas às experiências com a vida escolar, as múltiplas injunções experimentadas a partir das relações de gênero, as relações mantidas com o próprio trabalho docente e os modos específicos de representação de si no que tange à competência, a narração e a auto-observação dos professores e das suas práticas cotidianas, enfim, um conjunto de problemas pertinentes à profissão e à formação e que, em nosso entender, não foram ainda exaustivamente estudados, no âmbito da pesquisa educacional. De fato, o que se convencionou chamar de **pesquisa narrativa**, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de realocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas. Nossos esforços também partilham do que Ivor Goodson (1992) identificou como os investimentos de inclusão da voz dos agentes educacionais, em especial dos professores, no estudo da profissão, da história da escola e do ensino e das propostas de intervenção pedagógica.

A variedade e força da **perspectiva autobiográfica**, por exemplo, poderia já ser atestada na produção da obra *O Método (Auto)biográfico*

e a Formação, que António Nóvoa organizou em 1988. No livro, fazem-se presentes vários nomes do cenário europeu que, no momento, aplicavam-se em investigar o uso dessa alternativa de formação e em explicitar seus fundamentos teóricos. Franco Ferrarotti, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Christine Josso, Mathias Finger e o próprio Nóvoa apresentam um panorama rico de iniciativas que se pautavam pela perspectiva (auto)biográfica, que parece ser assim nomeada (com a prudência do parêntese) para chamar a atenção para as especificidades que estavam mesmo anunciando polêmicas e também alternativas de pesquisa e atuação, como as que se denominam hoje de “auto-formação”. Da experiência de Nóvoa com o Projeto Prosalus que desenvolveu ações de formação junto a formadores e gestores ligados ao Ministério da Saúde, em Portugal (e que deu origem à publicação) às experiências descritas e analisadas por Christine Josso, na Universidade de Genebra, é possível assinalar a grande diversidade de ações educativas geradas no âmbito dessa perspectiva, além das várias implicações, enraizamentos e desdobramentos teóricos enfrentados².

A problemática da construção e interpretação das narrativas autobiográficas, exemplarmente investigada no domínio dos estudos literários, encontra em P. Lejeune um arguto analista, que desde *Le Pacte Autobiographique* (1975) examina e explicita os dispositivos constitutivos das operações de produção desses relatos. A compreensão advinda do seu estudo sobre as *Confissões* de Rousseau é útil no investimento de interpretar a construção de relatos na primeira pessoa e no exame dos lugares que o sujeito assume na trama desses textos. Do nosso ponto de vista e em função do fato de que essas leituras acompanharam o desenvolvimento das práticas de formação e a investigação sobre os relatos, defrontamo-nos com outras questões que diziam respeito às inúmeras modalidades de recurso à perspectiva autobiográfica, no domínio educativo. Assim, vale a pena assinalar que para vários autores no processo autobiográfico em formação, que Peter Woods (1990) denomina a produção da “autobiografia assistida”, a ênfase é dada à construção oral e mesmo à alternativa da “autobiografia construída em grupo”. Do ponto de vista “técnico”, se assim se pode dizer, o autor que fornece uma maior especificação do seu modo de trabalho nesse campo é Pierre Dominicé, em seu livro *L'Autobiographie comme Processus de Formation* (1990) que trata da formação de adultos.

Em nossa experiência, como tivemos oportunidade de conduzir, até o momento, operamos com narrativas escritas que são socializadas em situação de formação (aula ou encontros de formação contínua) o que de fato volta nossa atenção de modo mais intenso para as especificidades do

² Um estudo que deve ser mencionado, a propósito, é *Cheminer vers soi* de Christine Josso, Lausanne, Ed. L'Age d'homme e Fonds national suisse de la Recherche Scientifique/ Université de Genève, 1991, obra que a própria autora define como voltada para a “exploração integrada a uma abordagem biográfica do conhecimento de si (que) permite uma retomada de nossas identidades e de nossa subjetividade, das dinâmicas que as modelam, das rupturas e continuidades que a caracterizam”. (Apresentação).

ato e dos resultados da escrita de si. Conforme será sublinhado adiante, esta constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal. O que dizer do fato de que, na maioria das vezes, as pessoas referem-se ao gosto por essa escrita e ao que poderíamos chamar de prazer em auto-narrar-se? É, pois, pleno de significações esse processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar. É importante ainda dar conta do fato de que o investimento na perspectiva autobiográfica e nas investigações que unem os termos docência, memória e gênero potencializaram também o reconhecimento de questões da história da educação brasileira e da sua produção.

*Memória e experiência docente*³

O belo ensaio de Horkheimer e Adorno⁴ sobre o iluminismo analisa o dilema colocado para o homem ocidental pela modernidade; a alternativa de arrancar a existência à natureza, que exige a presença de espírito constante, e a tentação de voltar ao passado, representada na narração homérica pelo canto das sereias. Prevenido (ou enganado) por Circe, Ulisses tapa os ouvidos de seus marinheiros com cera, mas ele próprio, movido pela curiosidade, amarra-se ao mastro do navio, e ordena aos navegadores que continuem a remar, não importa o que aconteça. Os autores notam que os gritos de Ulisses, quando pede que o libertem, ao ouvir o canto, não poderão ser mais atendidos. Atado ao mastro, como mais tarde à cadeira e à poltrona, definirá para sempre a atitude passiva do homem ocidental em relação à memória, de ora em diante neutralizada no campo das artes e assim dissociada da prática da vida cotidiana. Os marinheiros, vigorosos e disciplinados, continuam a remar, sem saber da ameaça mas também da beleza do canto das sereias, pois só pode resistir à tentação da memória quem é excluído de seu conhecimento. É necessário mantê-los ignorantes para torná-los práticos.

O ensaio sobre o iluminismo foi um dos pontos de apoio que serviu para se dirigir uma série de críticas ao projeto moderno de fazer valer a ciência para a vida prática e alijar a memória para o campo das amenidades culturais. Ao se denunciar a relação entre o poder dos dominantes de reservar para si o direito à memória, de impor sua versão do passado aos dominados, de menosprezar as rememorações do homem comum, principalmente, de proibir a transformação da memória em ex-

³ Uma outra versão da análise abrangida por esse ítem foi apresentada no XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, sob o título "Psicologia e o tempo na educação brasileira", em 10 de julho de 1997, por Maria Cecilia C.C. Souza.

⁴ Horkheimer, Max. "O Conceito de Iluminismo" in Benjamin, W. Horkheimer, M. Adorno T. W. E. Habermass, J. *Texto Escolhidos*. S. Paulo, Abril, 1975, p. 117 e ss. (Coleção Os Pensadores)

perícia, colocou-se a nu um dos dispositivos mais autoritários e insidiosos do colonialismo da tecno-ciência sobre o pensamento atual. Na década de oitenta, retomou-se o fio da meditação sobre a memória, que havia acompanhado o pensamento ocidental no início do século, através das obras de Bergson, James, Proust, Freud, Joyce, Conrad, Halbwachs, dos pensadores da escola de Frankfurt e dos pesquisadores da escola de Chicago, interrompido pela II Guerra Mundial e pela euforia pragmatista que a seguiu. Revalorizou-se, sob o conceito de experiência, a memória e a sua relação com a vida prática, mas principalmente se demonstrou a relação entre o trabalho da memória e a emergência e constituição de um sentimento de identidade.

Halbwachs (1968) havia chamado a atenção para a função da memória coletiva de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum. Essa pertinência não é somente compartilhada como serve de baliza para definir uma diferença não mais colocada na categoria do real (raça, cor, etnia ou gênero), mas no campo do simbólico, uma vez que a memória cria um imaginário histórico, definido pela apropriação pessoal e pela doação de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de acesso a um patrimônio cultural. Os trabalhos sobre a memória feitos na esteira de Halbwachs criticaram a relação estabelecida por ele entre memória coletiva e sentimento nacional, centrando seus trabalhos na desconstrução e crítica da memória oficial e alienada (Pollak, 1989). No entanto, reconheceram sua dívida a Halbwachs na demonstração do papel da memória na afirmação de uma coesão interna necessária para a estruturação de uma diferença simbólica.

Num campo distinto, Freud havia demonstrado o caráter dinâmico da memória e das fronteiras sempre móveis que separam a memória do esquecimento, e na libertação que se encerra na possibilidade do indivíduo tanto de recuperar memórias reprimidas, como de elaborar um sentimento diverso para o passado pessoal. Ao mesmo tempo, ao expor a Teoria da Sedução, havia esboçado também o conceito de *posteridade*: o fato do passado não se colocar enquanto massa de dados, mas a idéia de que o passado é constituído e continuamente reconstruído a partir de uma problemática do presente. Sobre esse ponto, Benjamin encontrou escora para afirmar, nas suas teses sobre a História, que enquanto a adivinhação do futuro paralisa, a reflexão sobre o passado liberta o presente.

Toda essa reflexão acima esboçada veio encontrar uma escuta sensível entre os que trabalhavam com formação de professores, apesar das resistências colocadas ao apelo à memória pelo pensamento educacional. Há uma dissociação fundante, que tem peculiaridades brasileiras, entre a memória e educação, com ressonâncias mesmo na história da educação. Uma idéia positivista, de uma temporalidade linear correndo em linha reta em direção ao progresso ou percorrendo etapas como na idéia

de desenvolvimento, tem feito com que apenas a categoria do futuro se implemente como legítima no campo educacional (Souza, 1997). Um desenvolvimento que não abrange o novo e a transformação, mas o previsto pela ordem do progresso, ou pelos estágios de desenvolvimento, legitimou durante muito tempo as intervenções exteriores à relação pedagógica, que se auto-justificavam porque propunham inovações científicas, e porque científicas, positivas e transformadoras (Souza, 1997). A memória docente deixou de ser palco de experiências, raramente modelares, mas sempre exemplares, capazes de trazer sabedoria ao presente e fornecer interrogações para direcionar o futuro. Pois essa percepção do tempo, que inexoravelmente caminha para o progresso, como diz Benjamin, só pode transformar o passado em trilha e vestígios, restos inúteis de uma caminhada que busca seu sentido mais à frente. Assim “o menosprezo pela memória se manteve indiscutido na maioria das tendências educacionais da atualidade, embora as ciências humanas tenham implodido a idéia de uma temporalidade linear, homogênea e única - e a queda das utopias revolucionárias, neste final de século, tenha feito estremecer a idéia do tempo inexoravelmente caminhando em direção ao progresso” (Souza, 1997). Da noção iluminista de rejeição ao tradicionalismo, ao autoritarismo e às idéias feitas, que norteou o projeto de escolarização e a ação de reformadores como Anísio Teixeira, uma vez abandonados os ideais de democratização efetiva, apenas restou essa face negativa. Ainda se procura olhar para o futuro, fazendo de sucessivas reformas o avesso imaginário do presente. Mesmo que já não se saiba mais a direção que a seta do tempo vai tomar, o mito da ciência, ao qual se atrelam muitas perspectivas educacionais, ainda sustenta a mística do progresso: a tecnologia garantindo, na ponta do futuro, o sonho de que a posteridade não reserva os abismos que a fratura social abre no presente e que a história oficial, na sua função tranqüilizadora, procura suprimir do passado (Souza, 1997).

A invenção da tradição científico-pedagógica

Esta virada do tempo ainda espera a análise de todas as consequências no campo educacional⁵. De forma autoritária, a transformação

⁵ A história da educação, disciplina secundária nos currículos pedagógicos, durante muito tempo serviu apenas para exercitar um papel tranquilizador, mostrando como de um passado arcaico, primitivo, autoritário, violento e quase cômico, na sua improvisação, passamos para um presente em que uma profusão de técnicas e dispositivos, baseada na psicologia, garantem e prometem uma aprendizagem escolar natural, ativa, sem dor e sem fracassos. A respeito da dissociação entre memória e educação vide por exemplo Lovisolo, Hugo. “Memória e Formação dos Homens”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2 no. 3, 1989 pp. 16 -28 e Souza, M.C.C.C. - “Sob o silêncio da escola, a memória”, trabalho apresentado na XVI, Reunião da ANPED de 1995, que analisa o papel da Psicologia Educacional no processo de desmemorização da educação brasileira. Da mesma autora, sobre o papel do conceito de desenvolvimento na imposição de uma ideologia que desconsidera a experiência docente no ensino normal, vide prefácio a Margotto, Lilian. *Educação ou Formação?* Vitória, Ed. da Universidade Federal do Espírito Santo, 1997. Sobre o papel da ciência no processo de desqualificação da memória, vide Koselleck, Reinhard. *Futures Past: on the semantics of historical time*. Massachusetts, MIT Press, 1985.

abusiva de descrições teóricas (principalmente psicológicas) em práticas pedagógicas, apoiando-se na autoridade de um discurso dito científico, levou à aceitação acrítica de teorias, muitas vezes na sua versão pasteurizada para o ensino de professores. Inculcação que se baseou na justaposição pura e simples do “prático” ao “empírico”, complementar à concepção da educação como o braço técnico, o campo de aplicação de teorias científicas. Criou-se uma confusão entre discurso “científico” e um discurso tecno-retórico, equivocadamente tomando como ético o que era meramente instrumental e prescritivo. Pouca atenção foi dada à irredutibilidade mútua existente entre o universo da práxis e o universo empírico-teórico, nenhuma ênfase para suas complexas mediações. No fundo, a reflexão pedagógica e psicológica, até recentemente, centrando-se sobre os processos de aprendizagem do aluno, deixou à margem o processo de aprendizagem do professor. Embora se defendesse a apropriação construtiva do conhecimento novo ao conhecimento anterior do aluno, a formação do professor era pensada como processo de inculcação, a partir de um conhecimento produzido e ensinado de forma exterior à atividade profissional docente presente e passada.

A percepção da educação como “campo de aplicação de teorias” levou à idéia de que o olhar sobre a experiência passada é no mínimo inútil, porque se refere ao ultrapassado, e no máximo pernicioso, porque “sem bases científicas”. Práticas tradicionais foram assim rotuladas de “atrasadas”: o ditado, a cópia, a leitura oral, por exemplo, quase banidas das recomendações pedagógicas, até que pesquisas muito recentes vieram “recuperar” seu valor na aprendizagem da leitura. Experiências consagradas pela cultura escolar, longas experiências institucionais foram tidas como rotineiras e banais, histórias de vida e de formação escolar, apenas interessantes. As descobertas ditas “científicas”, no fundo meramente técnicas, atropelaram a experiência de escolas, a história de alunos e de professores.

Assim, relatos de vida profissional de docentes foram até recentemente pouco considerados nos estudos educacionais. Suas experiências foram analisadas em função de parâmetros de políticas educacionais, e enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto não merecedoras de crédito, percebidas quase sempre como resistências ou obstáculos diante de inovações que se procurava impor pela autoridade da ciência ou pela sedução da retórica técnica. Tanto a experiência de professores foi desqualificada quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos foi subestimado: procurava-se percebê-los no passado como meros reprodutores, para poder moldá-los no presente como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaborados em outros lugares. Atribuiu-se a burocratização, a tendência à inércia e à rotina, a um processo inerente ao saber-fazer autônomo, ou seja, ao

professor deixado livre de cursos de reciclagem e de avaliações administrativas. Quando a experiência docente escapava a esses estereótipos, era vista como excepcional e portanto não generalizável; irrelevante social e historicamente.

O ensino feminino e a meia cultura

Ao centrar-se sobre a memória de professores, foi inevitável levar-se em conta o processo de feminização da profissão docente. No Brasil, as mulheres, já à véspera da República, constituíam a maioria dos alunos das escolas normais. Progressivamente, a partir da década de 50, seriam predominantes não só no magistério primário, quanto no magistério secundário, e por isso mesmo, dos cursos voltados à formação de professores. Essa reconhecida escalada das mulheres em direção à cidadela educacional, através de seu corpo discente e docente, não tem esgotado, no entanto, todas suas implicações - nem sempre otimistas. Alguns estudos assinalaram, desta forma, o lado negativo da feminização, através da crítica da incorporação, pela escola, da ideologia da domesticidade e da submissão femininas. Outros, mais pessimistas, constataam a coincidência entre feminização e queda de nível de qualidade de ensino (Demartini e Antunes, 1993). Nessa linha, o argumento da baixa qualidade das escolas normais feminina, fundamenta resultados de pesquisas que demonstram, pelo acompanhamento de estatísticas, que as mulheres ocuparam o reduto da educação pelos postos mais baixos da hierarquia do sistema. E que quase sempre a feminização foi associada à desvalorização econômica e social do ensino no nível e no ramo em que se instalou (Demartini e Antunes, 1993).

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários. Algo do espírito que determinava, no início do século, que se ensinasse trabalhos de linha e agulha às mulheres ao invés da geometria, e se pagasse menos a quem desconhecesse geometria, persistiu, determinando e legitimando a progressiva perda, por parte do magistério, da autonomia de ação e de conhecimento (Bruschini e Amado, 1988).

Da parte da cúpula administrativa e acadêmica, existiu um certo desgosto intelectual e um desconforto cultural pela profissão docente, principalmente pelo magistério primário. Numa concepção desenvolvimentista e naturalista do conhecimento, "ensinar é uma espécie de

retração intelectual, no qual o professor, no patamar que se situa, se vê constrangido a se comunicar com alunos colocados num estágio ultrapassado de seu saber e de sua capacidade" (Margotto, 1997). Distância tornada ainda maior quando esse ensino se destinava às classes populares, porque aí se configuram, simultaneamente, condições adversas de um sistema simbólico ainda flutuante, em curso de fixação, com um universo cultural visto como dissonante, quando não subordinado.

A escola normal primária e secundária, e mesmo algumas vezes, por extensão, os cursos de Pedagogia, acabaram por serem opostos, de certa forma, à formação intelectual - espaço reservado de aprendizagem da escola secundária e dos cursos superiores que detinham o apanágio de conduzir às ciências puras e aos saberes gratuitos. Porque primário guarda a idéia de inicial e fundamental, mas também elementar e simplificado, logo simplista. A idéia é que se deveria se transmitir na escola de primeiro grau saberes consagrados e limitados, codificados de forma prosaica, explícita e convencional. Portanto, o saber incutido nos mestres - melhor se forem mulheres - deveria obedecer ao mesmo imperativo de esquematização de saberes que, por sua vez, esses deveriam transmitir - fragmentos e formas mecanizadas, descontextualizadas e infantilizadas da cultura, combinadas com matérias práticas, que deveriam prender a professora ao princípio da realidade, impedindo vãos autônomos (Margotto, 1997).

Principalmente a cultura profissional docente, insistimos aqui na escolha histórica, acabou dissociando o bacharel do licenciado. Não se trata de mera formalidade ou estratégia de defesa de campos profissionais específicos, embora complementares. A hierarquização tácita existente entre o bacharelado e a licenciatura, guarda sentido com a relação que se estabelece entre o magistério e o conhecimento. Significa que um limite pré-estabelecido ao conhecimento e à capacidade de conhecer se fundamenta na negação de reconhecimento da filiação simbólica que liga o conhecimento à tradição na qual se enraízam os grandes sistemas epistêmicos, e que converte aqueles que aprendem em devotores, logo em sujeitos (De Lajonquière, 1997). Conhecer no caso de educadores, uma vez aceita a negação de acesso direto e irrestrito ao conhecimento, acabou por reduzir a dívida simbólica a uma posse imaginária: posse de livros, posse de slogans, posse de bibliografias, posse de títulos, que se procura obter, apropriar, ocultar, negociar, modernizar, como algo exterior ao movimento interno do sujeito que interroga essa tradição. Essa posse acirra o que Freud chamou de "narcisismo das pequenas diferenças", que algumas vezes se instala no meio de educadores.

A cultura escolar, principalmente destinada às mulheres tornou-se assim, de certa forma, caricatural: a cultura reduzida a seus elementos mais derrisórios. O mundo social, principalmente para as

mulheres, foi sempre mais sensível às incorreções do gosto e do comportamento que do raciocínio - assim, a ênfase do ensino feminino nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo, não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade (Margotto, 1997). Através do recrutamento de mulheres, que têm proverbialmente restringido o espaço de circulação intelectual e social, foi possível naturalizar-se a ilegitimidade do professor como interlocutor e produtor de conhecimentos.

Continuação da formação familiar, o conhecimento escolar feminino se implantou tardiamente na história, dentro de um universo mental já cristalizado e justificado - por isso seu caráter de violência discriminatória passou muitas vezes despercebido pelas mulheres. Educadas dentro e fora da escola para serem submissas - era-lhes natural a percepção do conhecimento como algo exterior a si mesmas, algo fora de seu alcance pela representação de si e da própria formação como limitada - a idéia era que o saber emanava do livro, do diretor, do topo da pirâmide acadêmica ou administrativa - de resto era desperdício conhecer verdadeiramente para se ensinar crianças. Alargando o discurso salvacionista e o discurso do sublime, ampliando conhecimentos sem aprofundá-los nem criticá-los de forma decisiva, o ensino nas escolas femininas de modo geral, e em muitos cursos de pedagogia e de magistério de forma particular, manteve-se polivalente e pobre, ambicioso e mesquinho ao mesmo tempo.

É como se a educação feminina, mais tarde contaminando a educação de forma geral, padecesse de mal-estar estrutural em relação ao saber. Historicamente, muita coisa conspirou para que as mulheres se submetessem ao dispositivo político-econômico perverso subjacente ao fenômeno de escolarização em massa, cujo enredo conhecemos. Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia - procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Coisa conhecida quando se trata de aprofundar a vocação feminina ao professorado, aponta-se para o que o sublime da vocação, tão reiterado na formação escolar, escondeu de ignorância teórica e técnica, ou serviu como engodo para encobrir a precariedade das reais condições de trabalho. Menos aprofundada foi a análise desse céu que não

protege. Pois, neste vocabulário de abnegação e devotamento, as professoras quase não tiveram lugares de dizer de seus demônios, das decepções, da mesquinha da formação, de experiências de violência que sofreram, do tédio dos cursos, da insolúvel contradição entre teoria e prática, de todo um processo que acabou, enfim, por lançá-las, na sala de aula, numa inexprimível solidão. Pois, ao contrário das teorias que aprenderam, que afirmavam que a aprendizagem era natural, ou porque a mente do aluno é mole como cera, ou porque se desenvolve como planta, ou ainda porque, na sua relação com os objetos, constrói espontaneamente seu conhecimento, ensinar era uma tarefa difícil. Se algumas vezes um diário pôde recolher os avessos de uma ideologia demasiadamente sufocante, mesmo na atualidade, esta testemunha de perplexidades teve quase sempre o destino do fogo, a volúpia do “queimar essas páginas até se converterem em outras tantas películas negras com os olhos vermelhos”⁶.

E foi assim que as professoras, não tendo se tornado, como o viajante emblemático de Benjamin, sábias pela incorporação de vivências de muitas vidas e pela ciência de muitas experiências, tiveram sua fala cortada em toda sua extensão, revelando a diferença que existe entre *dizer* e o que “a linguagem oral espera, para falar, que uma escrita a percorra e saiba o que ela diz”⁷. Numa modalidade própria da modernidade⁸, a professora tornou-se personagem no qual vivência e palavras se encontram profundamente cindidas. Não se espera que a professora incorpore, nas suas leituras e formação, uma experiência ampliada do outro, identificada com a história de sua própria vida. Não se tolera, ainda mais na linguagem escrita, que uma professora se coloque, em relação ao conhecimento, como partícipe ou personagem. A professora apenas ensina, e ao fazê-lo, retira o seu próprio ser para o reinado das sombras.

No imaginário social, as professoras não têm história porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional. Objeto da memória de alguns alunos que delineiam a figura de quem os iniciou nos primeiros passos da carreira em que se tornaram célebres, tanto quanto suas mestras obscuras, as mulheres professoras não são em geral, sujeitos de memória. Talvez alguma coisa se deva à oposição, apontada por Monique de Saint-Martin (1989), no início do século, entre ser escritora e ser professora. Talvez a benevolência social com que lhes era aberta a carreira intelectual pagasse tributo ao fato

⁶ Os diários de Virgínia Woolf, Seleção e tradução de José Antonio Arantes. São Paulo, Cia das Letras, 1989, p. 42.

⁷ Michel de Certeau, cap. V. *A Etno-Grafia*, a Oralidade ou o Espaço do Outro: Léry. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro, Forense, 1982, p. 211-242.

⁸ Idem, p212.

das professoras, ao contrário das escritoras, no caminho da obscuridade, do anonimato, fizessem o voto do silêncio sobre si. Assim, muitas vezes ficou vedada às mulheres professoras a escrita da memória, mesmo pensada como tendo a si própria como única leitora, que, colocada num ponto qualquer do futuro e numa instância crítica mais apurada, pudesse fazer com que se recuperasse o todo, refizesse um percurso de vida profissional, alcançando-a no seu conjunto e reconstruindo o seu sentido.

Histórias de formação, trabalho docente e a produção de uma contra-memória

Estas reflexões, ao mesmo tempo que têm se desenvolvido ao longo de nossas investigações, têm sustentado teoricamente as práticas de formação de professores que temos levado a efeito. Admitimos, assim, que as experiências que caracterizam a história da profissão docente, enquanto integrantes de um tipo de cultura que se formou sobre o magistério, encontram-se ainda muito atuantes nas práticas das mulheres e dos homens que têm se tornado professores em nossa sociedade. No entanto, os valores que se construíram e se moldaram no decorrer do tempo foram assimilados por eles de formas diversas, quer no contato com o meio social mais abrangente, quer no âmbito dos cursos de magistério. Aqui, sabemos que as leituras, os manuais, as práticas discursivas, bem como as demais práticas de ensino, cumpriram e continuam cumprindo papel modelar em sua disseminação. Mas como saber de que modo tais concepções e idéias têm chegado aos professores que hoje atuam no magistério? Mais do que isto, qual o significado que têm adquirido para eles, e em que medida se constituem em idéias modeladoras de suas práticas docentes?

Estas questões tornaram-se cruciais para nosso trabalho com relatos autobiográficos, levando-nos a recriar e ajustar tanto os procedimentos de pesquisa, como as experiências de formação docente, às exigências e peculiaridades de cada situação. Um dos momentos importantes desse percurso foi marcado pelas reflexões oferecidas por Pierre Dominicé (1988 e 1990) e António Nóvoa (1988 e 1992) quando, ao falar sobre a importância dos métodos autobiográficos e das histórias de vida, eles chamam a atenção para a falta de uma *teoria da formação dos adultos*. Como pensar a educação destes indivíduos fora de uma perspectiva de “progresso” ou de “desenvolvimento”? Dominicé e Nóvoa assinalam que uma das dificuldades de se elaborar uma teoria dessa natureza reside, precisamente, na incapacidade de se conceber a formação dos adultos fora de tais perspectivas. O adulto tem simultaneamente uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele se encontra envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão re-

prospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata dele próprio pensar o seu futuro. No terreno da formação de professores isto implica, segundo Nóvoa, em considerar o conceito de *reflexividade crítica* e assumir dois pontos: que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116). Daí a ênfase que é posta no caráter formativo das “biografias educativas”, tal como Christine Josso (1988) e outros autores denominam esta abordagem quando empregada no trabalho de formação.

O trabalho que vimos desenvolvendo com os professores ao longo destes anos ensinou, assim, que a experiência com o estudo das histórias de vida escolar e autobiografias incluísse a escrita e a análise de *relatos da própria prática docente*, assim denominados para distinguir as experiências mais recentes daquelas que, segundo eles, constituem a história do seu passado de vida escolar e profissional. A proposta de trabalhar nessa perspectiva tem se constituído para nós em uma tentativa de propiciar a geração de formas de contra-memória. Ou seja, ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas histórias de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história. Ao colocar o professor no centro do processo, este trabalho exprime também o esforço que temos realizado de partilhar experiências e de criar uma nova cultura da formação de professores, de acordo com a perspectiva proposta por Nóvoa (1994a).

Ao desenvolver de modo sistemático a prática de escrita e análise dos relatos, com os professores, este estudo configura *um tipo* de pesquisa em colaboração, de vez que os professores envolvidos nesse processo se tornam simultaneamente objetos e sujeitos da pesquisa. Esta abordagem, em suas variadas formas⁹, vem se mostrando cada vez mais promissora à formação de professores, à medida que ao realizarem investigações sobre suas próprias práticas, os docentes participam ativamente do processo de construção de conhecimento - deles e sobre eles. Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1993) afirmam, a partir de suas experiências, que eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento produzido pelos pesquisadores das universidades para se tornarem “arquitetos de estudos e geradores de conhecimento”. É neste sentido que são então chamados de professores-pesquisadores. Contudo, é importante ressaltar que nossa perspectiva de propiciar aos docentes a oportunidade de desenvolver pesquisa e análise sistemática sobre suas prá-

⁹ A respeito de justificativas da pesquisa em colaboração podem ser consultados, entre outros trabalhos: Erickson, F. (1989), Goodson (1992, 1993, 1996) e Cochran-Smith & Lytle (1993).

ticas, diverge das tendências que entendem a pesquisa em colaboração como abordagem centrada na prática presente dos professores. Pois, assim como Ivor Goodson (1993, 1994 e 1996), entendemos que estudos dessa natureza constituem-se em panacéias que não poderão ir muito longe. As crises e as mudanças a que a escola e a sala de aula são continuamente submetidas não podem ser equacionadas no âmbito de propostas que se caracterizem por uma visão imediatista. Além disto, as abordagens que têm como foco de investigação exclusivamente a prática presente permitem, segundo ele, que os programas de pesquisa sejam mais facilmente definidos por políticos e burocratas. Sua advertência é a de que uma pesquisa mais autônoma e mais crítica somente será favorecida se a comunidade de pesquisadores “adotar lentes mais amplas de investigação para o professor como pesquisador” (Goodson, 1996, p. 4).

Críticas como estas têm favorecido, assim, a emergência de propostas que enfatizam e advogam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como estratégias privilegiadas para se estudar as práticas e as carreiras de professores. Somando-se aos esforços de reconceitualizar a formação de professores, de acordo com as tendências contemporâneas de pesquisa de dar atenção às crises e valorizar a subjetividade, estas perspectivas buscam, acima de tudo, dar voz aos mestres, permitindo que eles se ouçam e se façam ouvir. A época contemporânea, de fato, trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. Deste modo, os trabalhos com histórias de vida e relatos autobiográficos na investigação educacional adquirem grande interesse e relevo muito especial. Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Tal exercício, ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que eles reconstruam um modo próprio de se perceberem. Assim, a contra-memória, atuando “contra os grãos de poder/conhecimento mantidos e produzidos pelos políticos e administradores” (Goodson, 1993, p. 31), favorece uma nova inserção do professor no sistema de ensino. Ele analisa e reavalia sua prática docente e sua vida profissional concomitantemente, através de um processo que ressignifica de modo contínuo e progressivo o passado no presente, e este em suas perspectivas futuras.

A perspectiva da contra-memória, trabalhada através da análise de histórias de vida e de relatos da prática docente apresenta-se, pois, como possibilidade mais efetiva de colocar os professores em um processo de auto-formação que é simultaneamente individual e coletivo. A reconstrução das memórias individuais é, no trabalho reflexivo, submetida a um tal processo que leva o grupo, inevitavelmente, à cons-

trução de uma memória coletiva, a respeito de inúmeros aspectos que caracterizam a vida profissional. Eles exercitam e investem deste modo no trabalho de sua própria formação, pois, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1994a, p. 3).

A contra-memória atua, também, no modo como os professores concebem a relação teoria/prática no seu trabalho. À medida em que vão demolindo as idéias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios manuais e livros didáticos, eles reconstróem uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura, incorporando não apenas os elementos das teorias como outros que procedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Assim, eles deixam de se atormentar com os conflitos impostos por ideologias que veiculam dissimuladamente o ideal de uma prática pedagógica correspondente e linear com a teoria, cuja pressuposição se traduz, entre outras formas, no refrão continuamente repetido em tom de derrotismo e fracasso que “a teoria na prática é diferente”. Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações, eles percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por estas pseudo-incoerências; antes, trata-se de compreender como é que eles, professores, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem as teorias por eles estudadas, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração. Eles transcendem, assim, as definições correntes sobre a prática e reconsideram as contribuições da teoria, de modo positivo e menos angustiante.

Teoria pedagógica e prática docente: considerações sobre alguns equívocos

Uma das razões que mais contribuíram para tomarmos essa direção em nosso trabalho está relacionada, como já assinalado, aos equívocos sobre as relações entre teoria e prática no trabalho docente; que, se já vínhamos sentindo no trabalho com os alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, tornavam-se agora ainda mais visíveis na experiência de educação continuada. O que se observa é que há, por parte dos professores, uma compreensão muito ambígua e difusa quanto à natureza e ao papel das teorias pedagógicas, entre outras razões, pela dificuldade que eles têm de desenvolver formas de incorporar esse tipo de

conhecimento, especialmente às suas práticas de ensino. O recurso aos textos básicos, por nós selecionados em função dos problemas e das questões que eram trazidos por eles nos encontros, constituíram-se em um dos passos para superar tais dificuldades. Mas foi no decorrer da escrita e das análises dos relatos, ao qual esses textos iam sendo enxertados, que a compreensão sobre as relações teoria/prática alcançou um nível de maior clareza.

Nesse trabalho está contida a idéia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. Isto tem implicado, em nosso trabalho, no redimensionamento das aprendizagens que tomam lugar nos contextos dos cursos de magistério (e em outras experiências semelhantes, tais como os cursos de aperfeiçoamento), de modo que se possa favorecer o exame das visões e concepções que os indivíduos trazem no momento em que ingressam nesses cursos. Do mesmo modo, pensamos que os projetos de formação continuada devem se constituir em experiências que instaurem ou estimulem a continuidade desses processos. O enfrentamento dessas questões não é todavia simples, de vez que as dificuldades que dizem respeito à compreensão das relações teoria/prática na experiência docente envolvem contornos peculiares, determinados em grande medida pelas características do discurso pedagógico. Parece-nos, por isso, importante aqui nos determos nestas considerações, a começar pela análise do caráter prescritivo do discurso pedagógico, pois é justamente esse caráter que parece dar origem aos mal-entendidos mais comuns sobre as relações entre teoria e prática, bem como a uma série de conflitos que marcam a experiência de grande parte dos docentes¹⁰.

Certos autores, tais como Sacristán (1991), Shön (1990) e Pérez Gomes (1992), observam que o discurso pedagógico é prescritivo por excelência. Esse caráter, segundo eles, é contraproducente para a experiência dos professores, de vez que as prescrições acabam por impor e por exigir dos docentes uma conduta ética e uma competência prática que raramente eles podem realizar. Entendem esses autores que tal imposição reflete um modo equivocado de se conceber as relações entre a teoria e a prática na atividade docente, vistas em geral de modo unívoco e linear. Ou seja, conforme o discurso prescritivo circula no universo pedagógico, os professores acabam por supor que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel, ao modo de um espelho, daquilo que é

¹⁰ Parte das reflexões apresentadas a seguir foram incorporadas do trabalho de Bueno (1996), tendo em vista a similaridade das situações encontradas entre aquela pesquisa e esta.

descrito e prescrito pelas teorias. Mesmo que muitos entendam não ser isto possível, ou mesmo concebível, o que se verifica no contexto da cultura escolar é a imposição e o predomínio de uma concepção que sobrevaloriza o conhecimento teórico em relação à prática. Isto é agravado pelo fato de as teorias passarem por processos contínuos de interpretação e “tradução”, de modo que ao chegarem às mãos (e muitas vezes só aos ouvidos) dos docentes, elas se encontram completamente desvirtuadas. Trata-se, deste modo, de uma concepção que vai se instalando progressivamente nos contextos escolares e se reproduzindo à medida que o discurso pedagógico prossegue, prescrevendo o que a prática *deve ser*. Gimeno Sacristán (1991) observa que, entre outras consequências, esse modo de conceber e representar o ensino impõe “uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor dos processos institucionalizados de educação” (p.63).

Formam-se assim concepções exigentes a respeito do professor e de sua prática que, ao invés de alimentar a reflexão e o conhecimento sobre o seu trabalho e sua formação, estimulam tensões e aumentam a insatisfação profissional, contribuindo para gerar desestímulos e, em muitos casos, a desistência da profissão. Parece, portanto, que boa parte das insatisfações e angústias vividas pelos professores decorre desse equívoco, à medida que as incompreensões daí decorrentes contribuem para aumentar as defasagens entre as aspirações forjadas e alimentadas por tais concepções e as práticas que os docentes de fato podem efetivar. Tais práticas deixam, assim, entrever valores. Valores de uma cultura escolar que desconsidera o ensino como uma prática social. E, enquanto tal, se esquece que a prática educativa, do ponto de vista histórico “não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas sociais e ofícios” (Sacristán, 1991, p. 70).

Assim sendo, os problemas da prática não são decorrentes, unicamente ou necessariamente, de uma falta de fundamentação teórica como certos discursos pretendem impor, mas sim contradições originadas na própria prática. No âmbito da cultura escolar institucionalizada, contudo, esta visão não tem prevalecido. O conhecimento teórico acabou por ser sobrevalorizado em relação ao conhecimento que procede da prática, separando-se e dicotomizando-se em relação a esta. Esse tipo de compreensão e de valorização é que ao nosso ver geram as ambigüidades a que estamos nos referindo, e que dão origem às práticas recorrentes que as caracterizam.

A teoria, por sua natureza intrínseca, diz respeito ao que é geral, explicitando-se sob a forma de *descrições* e na busca de *interpretações*

sobre a realidade pedagógica, por assim dizer homogênea. A prática - neste caso, a prática pedagógica - é de natureza diversa, à medida que diz respeito aos *fazeres docentes particulares*. A teoria pedagógica acha-se relacionada à prática, mas enquanto conhecimento sua natureza é interpretativa e não prescritiva. Assim, a teoria pedagógica e a prática docente, enquanto domínios de natureza diversa, dizem respeito a uma relação que não pode ser unívoca e linear. Ao contrário, implicam uma relação dialética que requer por parte dos professores uma atitude reflexiva de dupla mão: de um lado, buscando a compreensão dos conteúdos teóricos e, de outro, o desenvolvimento de uma análise sobre as formas mediante as quais eles têm incorporado e traduzido os elementos diversos que compõem as teorias por eles estudadas.

Trata-se, portanto, de um **conceito de prática** que não está circunscrito ao domínio metodológico e ao espaço escolar, e nem mesmo se reduz somente à ação dos professores, mas relaciona-se com as diversas esferas do sistema de ensino, bem como com o contexto social e cultural no qual a escola, os docentes e alunos se acham inseridos. Nessa direção, é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional mas procedem, também, da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Isto supõe a existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico, pois que é também produzida e partilhada socialmente pelos professores.

Além disto, é necessário compreender que as orientações sobre a prática docente que procedem dos conhecimentos teóricos, ou mesmo de outros tipos de conhecimento, não se constituem em regras de caráter exaustivo, no sentido que Israel Scheffler (1974) dá a esta expressão. Ou seja, tais regras, por mais minuciosas e claras que possam ser, não são portadoras de garantias do êxito no ensino, uma vez que a natureza do saber pedagógico não se submete a esse tipo de regra. Entender a prática pedagógica nestes termos significa, por isto, conceber a relação teoria/prática de maneira diversa daquela que é em geral transmitida em muitos cursos - quer através do discurso escrito, quer do oral - com a perspectiva de desfazer os equívocos envolvidos nas formas de se estabelecer essa relação.

O que temos observado em nosso trabalho é que os mal-entendidos e as ambigüidades a este respeito têm levado os professores a manifestar duas atitudes correlacionadas e igualmente contraproducentes: de um lado, eles alimentam uma expectativa desmedida em relação às teorias, esperando um tipo de suporte metodológico ao qual estas não podem corresponder. De outro, quando se vêm diante de problemas práticos de difícil solução, são tomados por total descrença em relação à teoria. Todavia, é preciso considerar que essa visão assim dicotomizada não ocorre por acaso. Ela explicita valores que se instala-

ram no universo escolar através de muitos tipos de práticas, relacionados a diferentes tipos de saberes, uns mais legítimos que outros, e de cujos domínios depende a pertença dos indivíduos às diferentes esferas e hierarquias sociais. Tal visão é, deste modo, produzida através de relações sociais que se desenvolvem no âmbito da cultura escolar, que favorece e fermenta a circulação de valores que engendram e são engendrados por representações sobre as práticas docentes.

As análises de Gimeno Sacristán (1991) sobre esta questão são também oportunas e muito elucidativas. Ele diz que como prática antropológica, a educação acabou por gerar uma cultura que permite a qualquer ser humano ter idéias, estabelecer perspectivas, atribuir significados e se sentir habilitado para formular juízos a seu respeito e a respeito do ensino (p.68). Disto decorre, em grande parte, as marcas de ambigüidade e indefinição que caracterizam a função docente, pois, se qualquer um pode ensinar, o que afinal é específico do trabalho do professor? É em razão de tais dificuldades e desafios que nos últimos anos vários autores têm se dedicado a teorizar e a propor práticas de formação que favoreçam a superação desses percalços. Dentre eles, Donald Shön (1990) tem se destacado com suas formulações sobre o *professor reflexivo*. Para ele o pensamento prático do professor integra três componentes básicos que correspondem aos diferentes momentos pelos quais seria desejável que o professor percorresse no seu trabalho, de modo a realizar a relação entre a teoria e a prática de modo orgânico, efetivo e significativo. Esses componentes, tais como definidos por ele são: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O exame destas questões, suscitado pela análise dos relatos das professoras e, também, pela preocupação com os processos e políticas de formação de professores, tem evidenciado a relevância de se buscar compreender melhor a história da profissão docente, posto que hoje, mais do antes, assistimos a um processo de desprofissionalização do magistério (Sacristán, 1991). Esse caminho bem como a perspectiva de romper e efetivar mudanças nas práticas que têm se arraigado na cultura escolar e pedagógica passam de modo inequívoco pelos caminhos da formação continuada.

Ser mulher e tornar-se professora: um processo que se constrói

Ao iniciarmos o trabalho de pesquisa e análise da profissão docente junto com as professoras da rede pública que ministram aulas na Habilitação Magistério (e, no início, com apenas dois professores), uma questão logo se impôs: a maciça composição desse ramo profissio-

nal pelo sexo feminino. Coincidência? É evidente que não. Há, indubitavelmente, outros significados, percebidos de forma mais ou menos clara pelo grupo docente, nesta condição de ser mulher e de ser professora. Também não podiam escapar à nossa consideração que os cursos de magistério de 2o. Grau têm uma clientela e um corpo docente majoritariamente composto por mulheres. Daí ser possível concebê-los como um espaço essencialmente feminino, no qual se pode observar o entrecruzamento de valores, práticas e comportamentos pertencentes àquilo que se poderia denominar de “universo feminino”. Diante destes fatos, tornou-se mais do que evidente a necessidade de enfatizar e utilizar o gênero, pelas razões históricas já assinaladas, como categoria analítica, nos relatos autobiográficos, sem deixar de também considerar outras categorias como raça/etnia, classe, geração. Estudos feitos, por exemplo, com relatos de formação de grupos de professores de diferentes gerações observaram que os homens e as mulheres mais velhos experimentaram grande satisfação em poder ser úteis, porque puderam trazer contribuições, ainda que modestas, a docentes mais jovens, o que serviu como elemento facilitador à compreensão de trajetórias que, embora individuais, sinalizaram experiências similares, positivas e negativas.

Como já foi assinalado, o recurso às análises de histórias de vida e relatos autobiográficos apresenta-se com possibilidades múltiplas de desdobramentos, em razão de suas potencialidades no que diz respeito à reconstrução e recriação da experiência docente, em seus variados aspectos. Dentre eles queremos destacar aqueles que se configuram a partir da especificidade da condição feminina e da maneira pela qual essa especificidade traduz-se nas práticas pedagógicas.

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atuam no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para os homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais. “O conteúdo real de ser homem ou mulher e a rigidez das próprias categorias são altamente variáveis de acordo com épocas e culturas” (Flax, 1991, p. 228). Disto se infere que não há apenas um conceito, mas houve e há vários conceitos de gênero, ao longo da história, em diferentes culturas e até mesmo em uma dada sociedade, no mesmo momento histórico.

Utilizando-nos de tais considerações para examinar o espaço escolar, verificamos que a prática educativa tem como protagonistas alunos e alunas, professores e professoras. Estes sujeitos têm uma existência real, têm sexo, têm um patrimônio biológico, pertencem a uma raça/etnia, a uma geração, compõem uma classe social. Esse pertencimento

constrói uma história de vida que define sua forma específica de ser e estar no mundo, constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto das suas experiências pessoais.

Da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de uma “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da internalização e da consolidação de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita, e que constitui um trabalho que é processado durante toda a nossa existência. Tal processo dá-se de forma relacional, ou seja, é construído nas relações com o outro sexo. Aqui se encontra a outra perspectiva de gênero a ser considerada, ou seja, como processo social. “As relações de gênero são processos complexos e instáveis (...) constituídos por e através de partes inter-relacionadas. Essas partes são interdependentes, ou seja, cada parte não tem significado ou existência sem as outras” (Flax, 1991, p. 228). Esses modos de ser e de viver são peças que compõem as histórias de vida destas mulheres, professoras alunas e que, seguramente, têm muitos traços em comum com outras histórias de vida de outras mulheres, alunas ou professoras. Por meio do recurso aos relatos autobiográficos, cada uma destas histórias pode ser desvelada para trazer à luz uma trajetória que começa na infância, passa pela adolescência e juventude e chega à idade adulta, e onde influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola são os espaços onde se educa e se constrói a mulher e, mais adiante, a professora. Essas meninas, que se tornaram moças e mulheres, muitas delas esposas, mães e, neste caso, professoras passaram, e ainda passam, por muitas formas de acomodação e resistência diante das “expectativas estereotipadas de papéis sexuais”. Isto significa que a sociedade, a cultura como um todo, sinaliza a todo instante quais são os comportamentos esperados e aprovados para homens e mulheres. Por meio da mídia, da literatura e até dos brinquedos, mensagens, imagens e representações complementam o trabalho que consiste em prescrever como as pessoas de cada sexo devem ser e comportar-se. Tal processo, entretanto, não se explica simplesmente por “aceitação” e “rejeição” de valores e atitudes, como se fossem elementos mutuamente excludentes. Na realidade, tal processo “envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa” às solicitações e contradições do meio social, na construção das identidades” (Anyon, 1990, p. 14).

A construção/reconstrução das identidades

Os relatos autobiográficos, na perspectiva de uma reconstrução do passado, ajudam a compreender como as professoras podem reconfigurar sua própria identidade e como este “eu”, e esse “nós”,

podem ser percebidos como uma construção/reconstrução que se faz ao longo dos anos. Falar de si serve a uma função mais importante na medida que muitas questões podem ser rearticuladas, incidentes antigos podem ser retomados e reavaliados, detectando-se outras razões que também possam explicá-los. O falar de si “pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade”. Para começar a construir sua história, as professoras têm necessidade de um catalisador que as ajude nessa tarefa. Em geral, há uma recepção positiva à oportunidade de refletir sobre sua prática e sobre a maneira como elas próprias se percebem. A história de vida permite um olhar sob outra perspectiva, além de contextualizar o momento presente, dando um sentido novo ao caminho já percorrido pelas professoras. Como ainda apontam Woods & Sikes (1990, p.109) há também, neste processo, uma dimensão “catártica e terapêutica”, que deve conduzir a mudanças de atitude pessoal e profissional, mas guardando o sentido de que “a biografia de grupo nada tem que ver com as técnicas variadas da terapia de grupo” (Ferrarotti, 1985, p. 71).

A construção e reconstrução das identidades (de gênero, profissional etc.) é um processo bastante complexo. Um sugestivo artigo de pesquisadora inglesa busca, exatamente, explicitar os ângulos desse processo, em que o relato autobiográfico foi o recurso por excelência utilizado por membros de um determinado grupo de mulheres interessado nas questões de gênero e sexualidade em relação à construção da identidade, no qual se vasculhou a memória do passado para depois reconstruí-la, tendo em vista o contexto presente. Nesse estudo, Kehily pontua que o que emergiu da auto-narração das histórias de vida de cada membro do grupo não foi somente recontar o passado, mas disso resultou um “verdadeiro ato de recriação do passado”. Mais ainda, no ato de auto-narrar-se diante de outros ouvintes ou leitores (caso de nossas professoras que *escrevem* seus relatos de formação) está presente uma outra dimensão da questão, que é a do “consumo público” das narrativas. Isto pode ensinar a recriação de “certas versões” das histórias de vida e da própria identidade, de uma “versão particular da identidade”, ajustadas aos parâmetros daquilo que é reconhecido e validado socialmente (Kehily, 1995, p. 29).

Nesta proposta de trabalho que toma o relato autobiográfico como técnica de abordagem, estamos pretendendo fazer emergir ou, em outras palavras, “desenterrar, exumar os sonhos de infância e as decepções” (Woods & Sikes, 1990, p. 111). Explicando melhor: estamos querendo estimular as professoras a contar, por meio da escrita, como se percebem a si mesmas no trabalho escolar, nas suas relações com as alunas, com as colegas de profissão, com a administração da escola mas, para mais além, a reconstituir seu passado, desde a infância, suas rela-

ções com pais, irmãos e com a família mais ampla, o tipo de influência exercida por eles, seus sentimentos, medos, angústias, carências, alegrias, momentos marcantes na vida de criança; a entrada na escola, as primeiras professoras e as primeiras amizades, as decepções, os castigos e punições, os desejos frustrados, as metas atingidas, as vitórias e as derrotas, as formas de convivência com os outros sujeitos sociais, até o momento presente.

A escrita das histórias de formação

Cabe aqui uma observação que nosso grupo de estudos vem pontuando nos encontros com as professoras, nos artigos que já elaboramos e no primeiro seminário que realizamos, em novembro de 1996. Trata-se do fato de estarmos trabalhando com relatos *escritos*, e não com depoimentos orais. Ainda que se esteja de acordo com a idéia do privilégio da dimensão oral na constituição da história das mulheres tem-se optado, no decurso do trabalho com as mestras, por reconstituir as histórias de formação pela via escrita. A proposta de produção do relato facilita a fluência dos encontros, permitindo que se faça uma retomada em conjunto das histórias construídas individualmente e que se trabalhe aproximações e distanciamentos que favorecem a compreensão dos processos formadores. As especificidades da produção do relato escrito têm sido objeto de análises que buscam explicitar as características peculiares do trabalho de escrever sobre si e das reinterpretações que nele se baseiam. “A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência de si daquele que escreve”. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das “mais nobres modalidades da escritura identitária” (Albert, 1993, p. 46-7).

Em nosso trabalho com as professoras, pudemos observar que a escrita de suas histórias de vida e de formação foi um processo que se desenvolveu com diferentes graus de dificuldade e facilidade, como era de se esperar, já que ela “é sempre uma extensão da pessoa que se revela a si mesmo e aos outros” (Albert, 1993, p. 58). Todavia, que outros aspectos se evidenciam quando se começa a escrever a história de vida, mais particularmente a história da sua própria formação? O fato de nos lembrarmos de certas coisas, e não de outras, merece reflexão, já que a memória “é feita de silêncios e de esquecimentos” (Muxel, 1992, p. 259). Qual o peso de certas lembranças e qual é o espaço que elas ocupam em

nossa memória, e que podem estar impedindo a emergência de outras? De que tipo de coisas nos recordamos mais? Como os fatos do passado são rememorados? Como se operam nossas recordações? De que tipo de coisas nos recordamos mais? A tentativa de responder a estas perguntas nos conduz, agora, a tecer considerações em torno da memória feminina.

Os modos de trabalho da memória feminina

Essa discussão sobre o modo como recordamos, como as professoras trouxeram à tona suas lembranças, abre espaço para algumas considerações sobre o que seriam as peculiaridades da memória feminina, diferente da memória masculina, não certamente por conta de diferenças naturais ou biológicas, mas em razão do diferente *modus operandi* da memória das mulheres. Se a memória humana é um processo ativo que “trabalha e retrabalha constantemente as experiências pessoais”, será que existe alguma especificidade nos modos pelos quais a memória feminina organiza as lembranças? Se existe, portanto, algum indício de um “valor liberatório” na recuperação da memória feminina por meio das fontes orais e de relatos escritos, este empreendimento deve estimular “uma reflexão sobre *as formas e o trabalho da memória*” (Castelee-Schweitzer & Voldman, 1984, p. 62, grifos nossos).

No âmbito de tais considerações é preciso frisar que, apesar das diferentes modalidades de análises sobre o que venha a ser e como funciona a memória feminina, no passado e no presente, existe o consenso de que ela está intrinsecamente ligada ao lugar que a mulher ocupa e aos tipos de atividades que ela desempenha no espaço social, ou seja, segundo sua condição.

Se nos debruçarmos sobre a história feminina, ao longo do século passado e até meados deste século, os vestígios e os dados colhidos evidenciam diferentes modos e formas de registro das lembranças das mulheres, situados estritamente no que se convencionou nomear de “esfera do privado”, em oposição à do “público”, dois conceitos também trabalhados pela ciência histórica. Esses vestígios, essas provas de práticas de uma memória feminina são analisados por Michelle Perrot (1988), que os agrupa em diferentes áreas: nos setores mais recônditos estão os diários íntimos, fechados a sete chaves; as cartas sigilosas de amor ou as cartas confidenciais trocadas entre amigas ou parentes; ou, ainda, os arquivos de família, de “atas” onde foram registrados aspectos significativos das várias etapas de existência de uma família. Além disto, esses vestígios podem ser percebidos nas muitas e pequenas coisas que as mulheres de outros tempos gostavam de ter (e quantas, nos tempos atuais, também não gostam?), de colecionar, de guardar para olhar e relembra alegrias passadas, evidenciando um verdadeiro processo de

acumulação que, às vezes, parece não ter fim, e que vai desde roupas íntimas até todo tipo de pequenos objetos que servem à rememoração de prazeres e bem-querenças, que ficaram em algum lugar do passado.

Por outro lado, em diferentes sociedades, percebemos que há uma “diversidade objetiva” nas experiências femininas, de acordo com as diversas formas de estruturação familiar, de cooperação entre os sexos ou mesmo de cumplicidade” com os homens. Tal diversidade também pode ser percebida levando-se em conta diferentes níveis de tolerância masculina e de exclusão sexual (Fentres & Wickham, 1992, p. 137-8).

Em suas investigações, Isabelle Bertaux-Wiame afirma que não é correto estabelecer uma oposição entre a memória feminina e a masculina, muito embora pareça ser evidente que as mulheres tenham lembranças diferentes da dos homens. A diferença não repousa em nenhum fator biológico, mas “é o lugar social que é determinante para a estrutura da memória sobre o social (...) e para a produção das formas de memória específica nos homens e nas mulheres”. O que ela concluiu de seu estudo sobre a memória da vida cotidiana em um subúrbio parisiense é que “as mulheres têm uma memória familiar porque sua esfera social é a da reprodução familiar; não porque são mulheres, mas porque são mães de família, responsáveis socialmente pela reprodução dos adultos e pela produção das crianças. É somente na medida em que esta obrigação as conduz a exercer práticas sociais diferentes daquelas dos homens que elas têm uma memória e uma relação com sua vida diferentes” (Bertaux-Wiame, 1985, p. 26).

Tais argumentos são reveladores e têm um peso significativo nos esforços de construção de uma história das relações entre os sexos. A esta altura dos acontecimentos, já é ponto pacífico que a escrita das histórias de vida das mulheres, ao invés de significar a elaboração de uma história à parte, de um campo distinto de outros, possibilita, isto sim, sua reintegração ao conjunto dos seres humanos, compondo o que deva ser entendido como uma “história da humanidade”. Assim concebida, a história das mulheres, no que se refere à memória, poderia permitir o estabelecimento de outra via interpretativa: o abandono da hipótese de uma memória específica do sexo feminino, também em razão do fato de que tal raciocínio poderia estar contribuindo para fortalecer teses conservadoras sobre a condição feminina. Esta outra linha interpretativa estabelece que, se tanto para os homens, quanto para as mulheres, a memória é marcada, é estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados, ela se diversifica segundo diferentes trajetórias individuais e, assim, estrutura-se de acordo com os papéis sexuais. Esses diferentes percursos são constituídos por muitas variáveis, tais como o meio social, o nível de estudos, a participação política, a faixa etária que, por sua vez, interferem nos modos de recuperação do passado

(Castele-Schweitzer & Voldman, 1984, p. 63-4). Assim, não é o fato de pertencer a um dos gêneros que especifica o tipo de memória, mas as experiências e trajetórias de vida de cada sexo.

Se, no passado, as mulheres foram mantidas mudas e confinadas ao domínio privado, no momento atual as mulheres participam amplamente do espaço público (trabalho produtivo e responsabilidades sociais), o que implica repensar no sentido acima assinalado, a questão das modalidades de trabalho de sua memória. Para além das esferas histórica e culturalmente reservadas a cada sexo - o público e o privado, o lugar da produção e o lugar da reprodução - que são categorias mais pertinentes ao estudo da história de mulheres e de homens da sociedade ocidental até a primeira metade deste século, o que emerge da "história do tempo presente" são imagens retocadas ou, mais do que isso, alteradas, modificadas: as diferentes realidades vividas por homens e mulheres, protagonistas da trama social, emergem por intermédio de fontes orais e escritas, nas quais discursos contraditórios sinalizam o confronto entre o imaginário, os valores, os estereótipos e as imposições culturais. As professoras com as quais temos trabalhado pertencem à "história do tempo presente" relativa à segunda metade deste século, período caracterizado por muitas rupturas, mutações e pelas conquistas femininas do espaço público. Portanto, além das vinculações ainda bastante presentes com o espaço privado, a memória das mulheres do "nosso tempo", além das vinculações ainda presentes com o espaço privado, mistura e reconstrói as experiências ligadas ao domínio público.

Referências bibliográficas

- ALBERT, J.-P. *Etre soi: écritures ordinaires de l'identité*. In: Chaudron, M. & Singly, F. de. **Identité, lecture, écriture**. Paris, Centre G. Pompidou, 1993, p. 45-58.
- ANYON, J. *Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, maio 1990, p. 13-25.
- BARTHES, R. *Escritores, intelectuais, professores*. **O rumor da língua**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.
- BERTAUX-WIAME, I. *Jours paisibles à Sèvres: la différenciation sociale et sexuelle de la mémoire urbaine*. **Life stories / Récits de vie**, I, 1985, p. 16-27.
- BRUSCHINI, C. e AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação*. **Cadernos de Pesquisa**, S. Paulo, n. 64, fev. 1988, p. 4 - 13.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores**. Um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1996 (Tese de Livre-Docência).
- BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. P. de e SOUZA, M. C. C. de *Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores*. **Psicologia USP**, 4 (1/2), 1993, p. 299-318.
- CANETTI, E. **A Língua Absolvida**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- CASTEELE-SCHWEITZER, S. Van de e VOLDMAN, D. *Les sources orales pour l'histoire des femmes*. In: Perrot, M. (org.). **Une histoire des femmes est-elle possible?** Paris, Rivages, 1984, p. 60-70.
- CATANI, D. B. *Pedagogia e Museificação*. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, dez.1990/ fev.1991, p. 23-26.
- CERTEAU, M. de *A Etno-Grafia, a Oralidade ou o Espaço do Outro: Léry*. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro, Forense, 1982, p. 211-242.
- CHAUÍ, M. S. *Crítica e Ideologia*. In: **Cultura e Democracia**. 4a. ed. S. Paulo, Cortez, 1989.
- COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S. **Inside/Outside: teacher research and knowledge**. New York, Teachers College Press, 1993.
- DE LAJONQUIÈRE, L. *Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação*. **Estilos da Clínica**. Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de S. Paulo, vol. 2, 1997 (no prelo).
- DEMARTINI, Z. F. e ANTUNES, F. F. *Magistério primário, profissão femi-*

nina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, ago. 1993, p.5 -14.

- DOMINICÉ, P. *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais*. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.). **O Método Autobiográfico e a Formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 51-61.
- DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, Edition L'Harmattan, 1990.
- ERICKSON, F. *Research currents: learning and collaboration in teaching*. **Language Arts**, March, 1989, p. 430-441.
- FENTRESS, J. and WICKHAM, C. **Social Memory**. Oxford/UK; Cambridge/USA, Blackwell, 1992.
- FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie - la méthode biographique dans les sciences sociales**. Trad. de l'italien par Marianne Modak. Paris, Lib. des Méridiens, 1983.
- FLAX, J. *Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista*. In: Hollanda, Heloisa B. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro, Rocco, 1991, p. 217-250.
- GOODSON, I. (ed.) **Studying teachers' lives**. London, Routledge, 1992.
- GOODSON, I. *Studying the teacher's life and work*. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 1994, p. 29-37.
- GOODSON, I. **The Life and Work of Teachers**, Canada, Ontario, 1996 (mimeo).
- GOODSON, I. and HARGREAVES, A. **Teachers' Professional Lives**. London, Falmer Press, 1996
- HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris, PUF, 1968.
- HORKHEIMER, M. *O Conceito de Iluminismo*. In: Benjamin, W.; Horkheimer, M.; Adorno T. W. & Habermass, J. **Textos Escolhidos**. S. Paulo, Abril, , 1975. p. 117 e ss. (Coleção Os Pensadores)
- JOSSO, C. **Cheminer vers soi**. Lausanne, Ed. L'âge d'homme et Fonds National Suisse de La Recherche Scientifique/Université de Genève, 1991.
- JOSSO, C. *Da formação do sujeito...ao sujeito da formação*. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.) **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1992, p.35-50.
- KEHILY, M. J. *Self narration, autobiography and identity construction*. **Gender and Education**, v. 7, n.º 1, 1995, p. 23-31.
- KOSELLECK, R. **Futures Past: on the semantics of historical time**. Massachusetts, MIT Press, 1985.

- LAPLANCHE J. B. e PONTALIS, J. **Vocabulário de Psicanálise**. Trad. de Pedro Tamen. 4ª ed. Lisboa, Moraes, 1977.
- LOVISOLO, H. *Memória e Formação dos Homens*. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2 n. 3, 1989, p. 16 -28
- MARGOTTO, L. Prefácio de M. Cecília C. C. Souza. *Educação ou Formação?* Vitória, Ed. da Universidade Federal do Espírito Santo, 1997.
- MUXEL, A. *La mémoire familiale*. In: Singly, F. de (org.). **La famille: l'état des savoirs**. Paris, Ed. La Découverte, 1992, p. 250-261.
- NÓVOA, A. *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 107-129.
- NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores** /Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 17 de maio de 1994(a)/
- NÓVOA, A. **História da Educação: perspectivas atuais**. /Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 16 de maio de 1994(b)/
- Os diários de Virgínia Woolf.** Seleção e tradução de José Antonio Arantes. São Paulo, Cia das Letras, 1989.
- PEREZ-GOMES, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- PERROT, M. *Práticas da memória feminina*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n. 18, ago./set.,1989, p.9-18.
- POLLAK, M. *Memória, esquecimento e silêncio*. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 2 (3), p. 3-15.
- SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1991, p. 61-92.
- SAINT-MARTIN, Monique. *Structure du Capital, différenciation selon les sexes et "vocation" intellectuelle*. **Sociologie et Sociétés**, V. XXI, nº 2, p. 9, 25, out. 1989.
- SCHEFFLER, I. **A Linguagem da Educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo, EDUSP / Saraiva, 1974.
- SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990.
- SOUSA, C. P. de, CATANI, D. B., SOUZA, M. C. C. de e BUENO, B. O.

Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 2, maio/jun./jul. 1996, p. 61-76.

SOUZA, M. C. C. de. *Sob o silêncio da escola, a memória. Revista Brasileira de História*, S. Paulo, n. 3, vol. 17, ANPUH/ Marco Zero, 1997.

WOODS, P. et SIKES, P. J. *L'autobiographie dans le développement professionnel*. In: WOODS, P. *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Collin, 1990, p. 107-25.