

DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO: ESTUDOS ALTERNATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa,
Denice Barbara Catani, Maria Cecília C.C. de Souza**
Faculdade de Educação - USP

O trabalho analisa os fundamentos teóricos e as potencialidades práticas de formação de professores baseados em interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual. Discute questões teóricas relativas à memória individual e coletiva, aos processos tradicionais de educação docente e aos estudos sobre gênero, em especial sobre a condição feminina e o trabalho de magistério. Destaca e analisa também a fecundidade da proposta de geração de uma contra-memória profissional, mediante a produção de autobiografias e relatos, no processo de formação continuada de professores.

Descritores: Memória. Formação de Professores. Mulheres. Autobiografia.

Nosso desejo é criar espaços de formação onde se possa favorecer a construção pessoal de “continuidades entre os múltiplos passados disponíveis para nós e os muitos futuros possíveis” (George Noblit - *Power and Caring*).

O presente trabalho analisa elementos da fundamentação teórica e descrições de práticas de formação docente, tal como a temos desenvolvido, em caráter exploratório, no curso de Pedagogia e em situações de continuação dessa própria formação. As iniciativas práticas aqui refe-

ridas, bem como as idéias expressas sobre a questão têm seu lugar de origem nas atividades do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP) que se propõe a realização de estudos alternativos sobre formação continuada de professores, propiciadores da emergência de projetos que conciliem a pesquisa e a docência. Reunindo professoras da Faculdade de Educação, professoras da rede pública que lecionam na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e alunos da pós-graduação, interessados todos nos múltiplos cruzamentos temáticos que a prática docente, as histórias de vida e as autobiografias, bem como as especificações impostas pela condição sexual masculina ou feminina permitem, o grupo vem ativando a construção de uma proposta de formação continuada para o magistério e de estímulo a experiências de pesquisa desenvolvidas pelos mestres na sua vida docente.

A proposta de favorecer estudos de cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e gênero tem seu enraizamento na busca pessoal de alternativas para melhorar a atuação docente e propiciar modos de trabalhar com os professores. A preocupação com a docência e com as práticas de formação do magistério tem sido, ao longo dos anos, questão relevante para todas nós. Além disso, é de uma formação comum que privilegiou a história e a filosofia da educação que nos vem a tentativa de enfatizar o recurso à memória (individual e coletiva), como eixo norteador da construção de práticas de formação. Tal investimento tem sido feito simultaneamente ao esforço de reenquadrar o lugar das subjetividades na produção do trabalho educacional.

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 estudos, pesquisa e transformação das práticas, ampliando assim os limites da história da educação, num duplo sentido: o da inclusão do presente auto-tematizado pelos próprios agentes educacionais e o da preocupação, expressa por António 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, 1994a, p.2).

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, e a que contribuições científicas recorrer. Duas ordens de experiências práticas têm sido concretizadas com professores em formação e em processo de continuação da formação: uma primeira, que trabalha a reconstrução da história de formação/escolarização dos indivíduos, buscando propiciar o estabelecimento dos elos da cadeia de relações que esses indivíduos mantêm com o conhecimento e a maneira pela qual atribuíram e atribuem significado às situações da vida escolar. Uma segunda ordem de experiências incide sobre as tentativas de elucidação das próprias práticas e atitudes a partir da compreensão das escolhas, motivos, determinações e influências 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 professoras 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 daí emergiram e o nosso modo de percebê-las foram progressivamente configurando a necessidade de experimentar o aprofundamento da compreensão dos problemas, a partir da análise de si mesmas e das próprias práticas.

Para o grupo que persiste 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, as relações e disposições que estamos com nossas práticas de formação favorecendo, nos futuros professores? 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 enraiza 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.

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 reconstróem a sua percepção das próprias práticas), quer nos relatos escritos (para a produção dos quais se têm usado sempre alguma obra memorialística que funcione 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 do relato 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 educação, por sua definição iluminista, atrela-se à idéia de projeto e utopia e quando, como acontece entre nós, a inovação torna-se a palavra de ordem, o passado é conotado negativamente como atraso, conservadorismo e persistência a ser vencida.

Não deixa de ser assustador o fato de constatar-se que, na voga de iniciativas de melhoria da atuação docente, se incluam inovações que se pretendem de “qualidade” e se faça recurso a filmes ou vídeos onde o lema pode ser traduzido pela fórmula: “vamos esquecer o passado”. Todo nosso investimento propõe uma relação de natureza diversa com o passado e articula-se tendo como núcleo a utilização da memória e da história,

do conhecimento e do ensino, e da consideração da situação da mulher enquanto docente. As observações feitas a seguir buscam justamente explicitar os fundamentos dessa proposição de trabalho.

Memória individual, memória coletiva: vida e trabalho dos professores

No Livro XII da *Odisséia*, as sereias assim tentam Ulisses:

Nada se passou no seu negro batel sem que se ouvisse a suave voz que flui de nossa boca; todos depois vão se deleitar com ela, sabendo mais do que antes. Pois sabemos quantas fadigas padeceram na vasta Tróia aqueus e troianos, pela vontade dos deuses, sabemos tudo o que se passou na fértil terra.

A promessa irresistível de evocação do passado destruiria os planos de Ulisses de voltar a Ítaca. Ulisses não permite aos marinheiros escutarem as sereias, tapando seus ouvidos com cera, mas ele mesmo, por este prazer de saber mais do que antes, se faz amarrar ao mastro, para escutar o canto sem renunciar ao futuro.

No seu belo ensaio sobre a memória, Schachtel (1962) mostra que esta atitude ambivalente dos gregos em relação à memória acompanhou a história da civilização ocidental. Mas, enquanto os gregos eram sensíveis ao seu apelo sedutor, o homem moderno o reprime e o deprecia, valorizando a produtividade, o planejamento e o futuro. Viver de costas para o passado, comportar-se como colonizador em sua própria terra, ansiar por ser moderno e mitificar o desenvolvimento foram as atitudes que constituíram o Brasil como deserto de memória.

A crise atual do sistema de ensino público brasileiro, corroendo a identidade profissional dos professores, tem provocado movimentos de revalorização da memória, quer no sentido amplo da história da educação, quer no sentido pontual da recuperação de memórias de professores. Essa relação aparentemente fortuita entre a identidade e a produção da memória já havia sido estabelecida teoricamente desde a obra clássica de Maurice Halbwachs (1968).

Na tradição durkheimiana de tratar os fatos sociais enquanto coisas e observar suas funções no organismo social, Maurice Halbwachs chamou a atenção para a função de pontos de referência - o patrimônio arquitetônico, as paisagens, as datas, personagens históricas, etc - que estruturam a memória coletiva e que servem de balizas para a memória individual. A memória individual, para ele, só adquire sentido quando compartilhada, na medida em que a narração do passado é provocada e se elabora em torno de referências e de pontos em comum com a memória de outros. Estes pontos de referência são marcos decisivos para que se possa definir um patrimônio cultural comum, cuja função é reforçar um sentimento de pertencer e cimentar afetivamente a coesão necessária ao estabelecimento de identidades, quer de indivíduos, quer de grupos, quer de nações (Pollak, 1989).

Num campo diferente, Freud havia problematizado a memória e o esquecimento. Havia teorizado sobre o caráter dinâmico da memória, sobre o fato de que as fronteiras sempre móveis, que separam a memória do esquecimento, dependem do resultado transitório de um conflito entre forças que levam o passado à consciência e forças que o condenam ao esquecimento. Na sua Teoria da Sedução, havia esboçado também o conceito de *posteridade*: o fato de que o passado não se coloca enquanto uma massa de dados, mas a idéia de que o passado é construído e continuamente reconstruído a partir de uma perspectiva e de uma problemática do presente (Laplanche & Pontalis, 1977).

Esta formulação agônica pode ser reconhecida nos trabalhos atuais sobre a memória histórica e no privilégio que conferem às perspectivas que partem da construção e do conflito. Pois, ao invés de tomar a memória coletiva enquanto coisa, os estudos atuais se debruçam sobre os conflitos, os processos e agentes que fizeram essa memória se constituir enquanto coisa. Nesta perspectiva, é importante mostrar a existência e o porquê de determinadas memórias ficarem à margem deste processo de reificação: assim, as memórias dos excluídos da memória oficial, as minorias, os oprimidos e os marginalizados ganham o primeiro plano. Torna-se importante também mostrar como essas memórias nem sempre são anuladas, mas podem resistir numa existência subterrânea e irromper na memória pública quando brechas no sistema ideológico o permitem (Pollak, 1989).

Esta tendência enfatiza desta forma o caráter político da memória, o fato de que a recuperação de memórias alternativas (contra-memória) coincide com a entrada na cena política de novos atores, trazendo em seu bojo críticas, perspectivas, reivindicações e valores, nem sempre controlados, por aqueles que de uma maneira ou outra abriam brechas para sua eclosão. Pois as interpretações que privilegiam o conflito e a construção reconhecem sua dívida a Halbwachs quando este estabeleceu a relação intrínseca entre memória e identidade. A produção dos acontecimentos e de interpretações do passado se integram, assim, numa tentativa mais ampla de definir ou de reforçar sentimentos de coesão interna e de traçar fronteiras que definem o lugar de indivíduos, grupos e coletividades no todo social, discutindo sua complementaridade, mas também, defendendo suas oposições irredutíveis.

A memória é um trabalho, o que não significa pensar que o passado, uma vez levantadas as forças que o oprimem, seja passível de ser resgatado na sua inteireza e verdade. Isto seria retornar ao sonho realista da historiografia romântica, que os historiadores contemporâneos, bem mais céticos, bem mais críticos, e bem mais modestos que seus antecessores, há tempos abandonaram. Não significa também pensar, num extremo oposto, na absoluta arbitrariedade das construções a respeito do passado. Os limites da invenção do passado são dados por uma coerência que se apoia em vestígios, fontes, sinais e testemunhos, legitimadores dessa construção (Duby & Lardreau, 1989).

Os vestígios em torno dos quais cada grupo ou indivíduo constrói o discurso sobre o passado são lacunares e fragmentários; sofrem a degradação e a usura do tempo. E os fragmentos que restam são desigualmente distribuídos: em geral, apenas o topo da escala social imprime signos profundos o suficiente para serem ainda inteligíveis (Duby & Lardreau, 1989).

O que se sustenta é que alguns tipos de esquecimento - alguns e não todos - são tão seletivos e construídos quanto o é a memória. Liminarmente, porque a memória é a memória não só de quem tem identidade e o privilégio de possuí-la, como a memória é, em si, um instrumento de dominação. Apenas o excepcional, o excelente, é registrado - todo o resto, o cotidiano, o vulgar, é colocado de lado para sempre. Isto não impede que, levados por uma problemática presente que redefine as fronteiras do que merece ou não

merece ser registrado, os historiadores garimpem documentos que, muitas vezes apesar de seus autores, deixaram passar mais do que previam. Ou que saíam à procura de outros vestígios e outras fontes.

Dentre os processos de domesticação da memória, um dos processos mais visíveis na época moderna, é a domesticação que passa pela escrita. A escrita, antes de ser um meio de difusão de conhecimento, de uma perspectiva ou uma literatura, é um meio de controle de bens e de pessoas (Duby & Lardreau, 1989). A escrita, e mais fortemente, a publicação impressa, significa a rarefação criteriosa de interpretações, de experiências e de pessoas que merecem vir a público e exercerem *ipso facto* função de autoridade. Desde que Rank estabeleceu a hierarquização de fontes históricas, a documentação escrita e oficial tornou-se a documentação tradicionalmente privilegiada por historiadores. Exatamente por essa razão, as fontes não escritas ou não impressas, ganham relevo quando o que se pretende é inverter, subverter ou demonstrar o caráter dominador da memória estabelecida (Prins, 1992).

As críticas que se fazem ao caráter subjetivo das fontes apoiadas na palavra, no depoimento, e na história de vida, podem ser invertidas, pois exatamente essas fontes exprimem de modo claro o que perigosamente se oculta na pretensa objetividade das fontes estatísticas ou oficiais. Nenhuma fonte histórica é imune à crítica interna, à exposição de seus limites e distorções, e nenhuma fonte histórica, seja ela oral ou escrita, pode sustentar-se sem a crítica cruzada, o cotejo com outros dados e outras fontes.

O reconhecimento do papel político da recuperação da memória e das autobiografias de professores coincide com a necessidade de se considerar os processos de construção do conhecimento pelos professores que, ao se organizarem enquanto categoria profissional, ultrapassam a mera imposição ideológica da Igreja ou do Estado instaurando certa margem de autonomia de ação a ser estrategicamente explorada.

Contra-memória: estudos sobre histórias de vida de professores

A proposta aqui apresentada, tendo como eixo o estudo das histórias de vida de professores, constitui 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 próprias histórias de vida e 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 de partilhar experiências e de criar uma nova cultura da formação de professores, de acordo com a perspectiva proposta por Nóvoa (1994a).

A pesquisa em colaboração desenvolvida por pesquisadores de universidades e docentes de primeiro e segundo graus é uma abordagem que vem se mostrando cada vez mais promissora à formação de professores, à medida que estes, ao realizarem investigações sobre suas próprias práticas, se tornam ao mesmo tempo objetos e sujeitos da pesquisa (Erickson, 1989 ; Woods & Sikes, 1990; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Goodson, 1993; Nóvoa, 1994a e 1994b). Eles deixam, deste modo, de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais para se tornarem “arquitetos de estudos e geradores de conhecimento” (Cochran-Smith & Lytle, 1993). São, por isto, apropriadamente chamados de professores-pesquisadores. A tendência mais freqüente no uso da pesquisa em colaboração tem sido a de centrar os estudos na prática presente dos professores. Isto, no entanto, tem sido criticado e visto como uma panacéia que, embora política e academicamente popular, certamente não irá muito longe, pois 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 caracterizam por uma visão imediatista (Goodson, 1993).

O esforço em reconceitualizar a formação de professores, de acordo com as perspectivas contemporâneas de pesquisa - de dar atenção às crises e valorizar a subjetividade - tem favorecido 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 (Woods & Sikes, 1990; Goodson, 1993;

Nóvoa, 1994a, entre outros). Trata-se, acima de tudo, de dar voz aos mestres, permitindo que eles se ouçam e se façam ouvir.

De fato, os professores (bem como outros atores da vida escolar, como pais, alunos e funcionários) foram, até período muito recente, muito pouco representados nos estudos educacionais. A experiência de vida deles era analisada em função de parâmetros de fontes oficiais, que refletiam determinadas políticas e o ponto de vista de determinados agentes. Daí a ausência de professores em tais estudos, ou a observação do comportamento da camada mais baixa da hierarquia educacional apenas em função de resistência a mudanças, do conservadorismo e de sua responsabilidade pelo fracasso de reformas. Muitas vezes, a experiência dos professores era subestimada porque seu papel enquanto sujeitos históricos era minimizado - na medida em que eram vistos como reprodutores ou replicadores de conhecimentos, ações e práticas cuja produção efetiva se dava em outra cena e através de outros agentes. O tempo de vida profissional do professor era tornado invisível pelo fato de que a rotina e a repetição, vistas como inerentes a sua atividade, se opunham à historicidade e ao tempo mais móvel dos processos políticos. Outras vezes, sua experiência profissional era tida como indizível ou excepcional, e, portanto, irreprodutível ou irrelevante social e historicamente.

A época contemporânea, porém, trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. (Nóvoa, 1994a). Nessa perspectiva, 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 à 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 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, p. 31, 1993), 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, 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 construção 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, 1994b, 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 delineia 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 coerente com a teoria, pressuposição esta traduzida 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.

Docência e gênero: condição feminina e trabalho no magistério

“No processo de formação dos homens aparecem as atitudes que proclamam, com indisfarçável orgulho, as vantagens de sermos desmemoriados. O esquecimento tornou-se virtude. Alguns historiadores confessam, sem sentimentos de carência, possuem péssima memória. Poucos professores são capazes hoje de contar histórias embebidos pelo *animus narrandis*, embargados pelo prazer de recordar as datas, os personagens, os fatos, as ações” (Hugo Lovisolo - *A memória e a formação dos homens*).

Até o momento, chamamos a atenção para o fato de que, o recurso aos estudos de histórias de vida e relatos autobiográficos, trabalhados como uma estratégia de contra-memória apresenta-se com possibilidades múltiplas de desdobramentos, por suas potencialidades no que diz respeito à reconstrução e recriação da experiência docente, em seus múltiplos aspectos. Dentre esses aspectos destacam-se aqueles que se configuram a partir da especificidade da condição feminina e da maneira pela qual essa especificidade traduz-se nas práticas pedagógicas.

É preciso, agora, discutir as relações entre história oral, memória e condição feminina, com o apoio de teorias e estudos, mais para perguntar, para indagar, do que para responder, do que para solucionar dúvidas. Mais para desvelar, (no sentido de tirar o véu e expor, evidenciar, trazer à vista) certas questões que, no nosso entender, têm necessariamente que ser levadas em conta em um trabalho que, ao se utilizar de determinada técnica de abordagem - a autobiografia - pretende contribuir para elevar a qualidade da formação de futuras professoras das séries iniciais de escolarização (e professores, apesar de sua raridade nos cursos de magis-

tério de 2º Grau). Por esta razão permitimo-nos, nesse momento, falar no feminino, em professoras do curso de magistério e nas alunas deste curso.

O processo de feminização do magistério de 1º Grau já é bastante conhecido, graças aos estudos que o têm comprovado em nossa sociedade, bem como ao que sabemos por meio de pesquisas feitas na Europa e nos EUA, que nos permitem aquilatar quão semelhantes ao nosso foram estes processos em outros países ocidentais. Por tais razões não pretendemos aqui reconstituir essa análise. Há um aspecto, todavia, que merece ser registrado: esta feminização ocorreu e, ainda ocorre, nos níveis mais baixos da hierarquia educacional, ou seja, nas salas de aula, na administração das unidades, nas delegacias de ensino, ao passo que a presença masculina mantém-se constante nos escalões de comando do sistema educacional, setores estes de onde partem as tentativas, sempre renovadas, de racionalização do trabalho docente, com vistas ao seu maior controle. Os baixos salários pagos às professoras, como parte do processo de modificação operado no interior desta profissão, são o resultado direto de sua desqualificação e, por conseqüência, da necessidade de fiscalização mais rigorosa dos processos de trabalho docente¹.

A construção da mulher e a construção da professora

No trabalho que nosso Grupo de Estudos vem desenvolvendo, é impossível deixar de atentar para algo que, embora venha sendo objeto de estudos e discussões e seja, em alguns casos, até incorporado nos discursos, nem sempre tem sido acompanhado de uma concreta, no sentido de efetiva, introjeção nas mulheres professoras: o fato de que, ao analisarmos a profissão magistério, maciçamente composta por mulheres, não podermos ignorar que há algo mais que uma coincidência e que há um significado mais amplo e complexo, oculto para umas, não muito claro para outras, nesta condição de

1 Para a questão da desqualificação da profissão e das tentativas de controle da prática docente, consultar Apple (1988). O magistério como profissão feminina, mas que tem os homens ocupando os postos de controle da rede educacional pode ser constatado, desde a Primeira República. cf. Demartini & Antunes (1993).

ser mulher e de ser professora. Além disto, é preciso considerar que os cursos de magistério de 2º grau têm uma clientela eminentemente feminina, com um corpo docente constituído, também em sua maioria, por mulheres . É, portanto, um espaço essencialmente feminino, no qual ocorrem e se entrecruzam valores, práticas e comportamentos inscritos no universo feminino. Daí entendermos que seja necessário enfatizar a importância de se considerar a categoria gênero (além das categorias de raça/etnia e classe), nos relatos autobiográficos.

No exercício da profissão do magistério 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 interiorização e da consolidação (trabalho que realizamos ao longo de toda a nossa vida) de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita. Da mesma forma há um modo masculino de ver e conceber o mundo que, tanto quanto com as mulheres, dá-se de forma relacional, ou seja, nas relações com o outro sexo. A masculinidade e a feminilidade são marcas identificatórias impostas à psiquê da criança desde muito cedo, muito antes do tempo em que as diferenças sexuais passam a adquirir um significado mais imediato. Nossa cultura, na qual os homens ainda detêm a maior parcela de privilégios, atua no desenvolvimento da consciência social das meninas, do mesmo modo que “na linguagem a forma masculina tem sempre prioridade como regra e a forma feminina só entra como exceção” (Thompson, 1992, p. 203)². Ora, modos de ser e de estar no mundo, para homens e para mulheres, são modos e formas histórica e culturalmente construídos.

A prática educativa escolar tem como protagonistas alunos e alunas, professores e professoras que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de uma História que se faz da Educação. A história destes sujeitos, que são

2 É interessante apontar que, no âmbito acadêmico, o uso do “masculino genérico” já foi detectado em várias pesquisas, nas quais os sujeitos estudados são mulheres em situação de trabalho, como no caso de professoras de pré-escolas, de creches, de 1ª a 4ª séries, etc. Se a presença feminina nestes setores é a regra geral, por que referir-se a elas como “os professores”?

reais, corporificados, têm sexo e pertencem a uma raça/etnia e a uma classe social, é uma história que acaba por direcionar a sua forma específica de ser e estar no mundo, constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis e descobrir os atalhos ocultos; essas maneiras são peças do quebra-cabeças de suas histórias de vida - no nosso caso, como mulheres ou como alunas que, seguramente, têm muitos traços em comum com outras histórias de vida de outras mulheres, alunas ou professoras. Em cada uma destas histórias é preciso, mais uma vez, desvelar, tirar o véu de sua protagonista 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, finalmente (?), professoras passaram, e ainda passam, por muitas formas de acomodação e resistência diante das “expectativas estereotipadas de papéis sexuais”. Mensagens e imagens, por meio da mídia, da literatura e até dos brinquedos complementam o trabalho de apontar os comportamentos esperados e aprovados pela sociedade, processo este que não se constitui somente de uma internalização pura e simples de valores e atitudes, mas que “envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa” a tais solicitações, na construção da identidade feminina (Anyon, 1990).

Algumas questões surgem de imediato: quais os efeitos destas constatações na prática docente e nas relações educativas? Qual o modelo idealizado de mulher que é passado nas relações entre professoras e alunas? Como as professoras avaliam as contradições entre um discurso mais “progressista” e sua praxis cotidiana, submetida às mais variadas pressões?

Existe especificidade na memória feminina?

“Forma de relação com o tempo e com o espaço, a memória, como a existência da qual ela é o prolongamento, é profundamente sexuada” (Michelle Perrot - *Práticas da memória feminina*).

Quando pensamos desenvolver uma proposta de trabalho que toma o relato autobiográfico como técnica de abordagem, estamos pretendendo resgatar, fazer emergir ou, como diria Peter Woods, “desenterrar, exumar os sonhos de infância e as decepções” (WOODS e SIKES, 1990). Explicando melhor: estamos querendo estimular as professoras a contar 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 relações 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 professoras, as primeiras amizades, as primeiras 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 destas histórias de vida, que oferece, concomitantemente, uma oportunidade de postar-se à distância do trabalho cotidiano e de analisar suas práticas, não se faz sem problemas: mais difícil para algumas, mais fácil para outras. O fato de nos lembrarmos de certas coisas e não de outras merece reflexão. Qual o peso de certas lembranças e o espaço que elas ocupam em nossa memória (e que podem estar impedindo a emergência de outras)? Como se operam nossas recordações? De que tipo de coisas nos recordamos mais?

Essa discussão sobre o modo como recordamos 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. Existiria alguma especificidade na memória feminina? Michelle Perrot, a consagrada historiadora francesa, cujas pesquisas têm buscado reabilitar os diversos papéis desempenhados pelas mulheres no passado, apresenta alguns indicativos desta “especificidade de funcionamento da memória das mulheres”, fruto, em última instância, de sua condição e do lugar ocupado por elas na família e na sociedade. Por esta razão, a memória feminina seria a “memória do privado”, circunscrita aos fatos e às coisas pertinentes à casa, à família, ao lar, às crianças, em oposição à “memória do público”, esfera restrita

aos homens. Referindo-se a isto, Michelle Perrot apóia-se em dados obtidos sobre práticas femininas de conservação da memória, no século XIX, a partir de correspondência familiar, diários íntimos e cartas de amor (quando não foram destruídos por suas autoras), álbuns de fotografias, vestuário, enxovais, o cuidado das crianças, o culto aos mortos. Até que ponto isto não se aplica também a muitas mulheres de agora, com quem convivemos ou trabalhamos, em função daquilo “que resta de antigamente nas mulheres de hoje”?

Muito reveladoras são as pesquisas que vêm se desenvolvendo na França, no âmbito da História Oral. Uma delas apreendeu os diferentes modos de utilização da linguagem por homens e mulheres mais idosos e que migraram da zona rural francesa para a capital. Os homens referiam-se à vida que viveram como *sua vida*, as metas alcançadas, os projetos inatingidos, evidenciando o domínio e o controle da vida vivida, além de utilizarem a 1ª pessoa do singular - *eu* - nas suas narrativas, o que denota uma percepção clara de si mesmos como sujeitos das ações praticadas.

“As mulheres, em contraposição, falam sobre as próprias vidas tipicamente em termos de relações, incluindo em sua história de vida partes de histórias de vida de outras pessoas; e muito freqüentemente falam como *nós* ou *a gente*, simbolizando as relações subjacentes àquela parte de sua vida: *nós* como *meus pais e eu*, ou como *meu marido e eu*, ou como *eu e meus filhos*. Lidas desta perspectiva, as histórias de vida revelam novas mensagens insuspeitadas e importantes” (Thompson, 1992, p.204).

Estas formas de expressar as suas memórias deixam claro os diferentes modos, bastante consolidados, de percepção da própria identidade, masculina ou feminina. Para estas mulheres mais velhas (e pensamos, também, em que medida, para mulheres mais jovens?) poderíamos acrescentar que, “dizer *eu* não é fácil para as mulheres a quem toda uma educação inculcou o decoro do esquecimento de si” (PERROT, 1989, p. 17).

A reconstrução do passado das mulheres e professoras

Os relatos autobiográficos, no sentido da reconstrução do passado, podem ajudar a compreender como as professoras podem encontrar sua

própria identidade e como este “eu”, e esse “nós”, podem ser percebidos como uma construção 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, buscando-se as palavras para descrevê-los e as razões que possam explicá-los. O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida fazendo emergir seus alvos, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade. Para começar a construir sua história, as professoras têm necessidade de um catalizador 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 apontam Woods e Sikes (1990) há também, neste processo, uma dimensão “catártica e terapêutica”, que deve conduzir a mudanças de atitude pessoal e profissional.

Do mesmo modo que os/as docentes mais velhos/as experimentam grande satisfação em poderem ser úteis, trazendo contribuições, ainda que modestas, a docentes mais jovens, os relatos autobiográficos, feitos pelas professoras como membros do grupo que atua em cursos de mestrado de 2o.Grau, pode servir como elemento facilitador à compreensão de trajetórias que, embora individuais, sinalizam experiências similares, positivas e negativas.

* * *

Ao indicarmos o conjunto de questões teóricas relativas à memória individual e coletiva e ao retomarmos a discussão das especificidades da condição feminina na produção de referências autobiográficas, pretendemos chamar a atenção para as múltiplas injunções e determinações que problematizam as iniciativas de utilização das práticas de produção dos relatos, das autobiografias e da discussão das próprias práticas pedagógicas nas situações de formação docente. Temos claro que só uma vigilância arguta pode permitir a integração dos múltiplos aspectos do trabalho de desconstrução/reconstrução das próprias formas de atuação profissio-

nal, na história de vida dos professores; entretanto, consideramos também ser este um processo que, se desenvolvido produtivamente, prepara os professores de professores para buscar sua auto-formação e favorecer a formação dos alunos, futuros mestres, na perspectiva da iniciação nesse trabalho de auto-engendramento.

BUENO, B.O.; SOUSA, C.P.de; CATANI, D.B. & SOUZA, M.C.C.C.
Teaching, memory and gender: alternative studies on teachers education. *Psicologia USP*, S. Paulo, v.4 n.1/2, p. 299 - 318, 1993

Abstract: This paper analyses the theoretical foundations and the practical potentialities for teacher education based on interpretations of autobiographies and of narratives about intellectual formation. It discusses theoretical issues related to individual and collective memory, to traditional processes of teacher education, and to studies about gender, particularly about women's condition and school work. It also brings to light and analyses the fruitfulness of the proposal for the formation of a professional counter-memory, by means of the study of autobiographies and narratives, in the process of extended formation of teachers.

Index terms: Memory. Teacher education. Women. Autobiography.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, n.73, p. 13-25, maio 1990.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, n.64, p.14-23, fev. 1988.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inside/Outside: teacher research and knowledge*. New York, Teachers College Press, 1993.
- DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n.86, p.5-14, ago. 1993.
- DUBY, G.; LARDREAU, G. *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa, Dom Quixote, 1989.

- ERICKSON, F. Research currents: learning and collaboration in teaching. *Language Arts*, p.430-41, Mar. 1989. /Separata/
- GOODSON, I. Studying the teacher's life and work. *Teaching & Teacher Education*, v.10, n.1, p.29-37, 1993.
- HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. Paris, PUF, 1968.
- LAPLANCHE, J. B.; PONTALIS, J. *Vocabulário da psicanálise*. Trad. de Pedro Tamen. 4.ed. Lisboa, Moraes, 1977.
- LOVISOLO, H. A memória e a formação dos homens. *Estudos Históricos*, v.2, n.3, p.16-28, 1989.
- NOBLIT, G. W. Power and caring. *American Educational Research Journal*, v.30, p.23-38, Spring 1993.
- NÓVOA, A. História da Educação: perspectivas atuais, 1994a. /Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 16 de maio de 1994/
- NÓVOA, A. Notas sobre formação (contínua) de professores, 1994b. /Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 17 de maio de 1994/
- PERROT, M. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, v.9, n.18, 1989. p.9-18.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, v.2, n.3, p.3-15, 1989.
- PRINS, G. História oral. In: BURKE, P., org. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, UNESP, 1992. p.163-98.
- SCHACHTEL, E. G. *Metamorfosis*. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1962.
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- WOODS, P.; SIKES, P. J. L'autobiographie dans le développement professionnel. In: WOODS, P. *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Collin, 1990. p.107-25.