

REVISTA

# Educação em Questão

v. 25, n. 11, jan./abr. 2006

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

# Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN



Natal | RN, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006

# Revista Educação em Questão

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**José Ivonildo do Rêgo**

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
**Maria Arlete Duarte de Araújo**

Chefe do Departamento de Educação  
**Marcos Antonio de Carvalho Lopes**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

## Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Conceição Almeida | UFRN  
Edgar Morin | EPC | França  
Edgard de Assis Carvalho | PUC/SP  
Iran Abreu Mendes | UFRN  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN  
Márcia Maria Gurgel Ribeiro | UFRN  
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN  
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro  
Marlúcia Menezes de Paiva | UFRN  
Marly Amarilha | UFRN  
Rosália de Fátima e Silva | UFRN  
Teresa Vergane | Universidade Aberta de Lisboa

## Parecerista ad-hoc

Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
Francisco de Assis Pereira | UFRN  
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira | UFRN  
Maria Salomilde Ferreira | UFRN  
Pierre Normando Gomes da Silva | UFPB

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Erika dos Reis Gusmão Andrade | Editora Adjunta  
Maria Aparecida de Queiroz  
Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Maria das Graças Pinto Coelho

## Bolsistas da Revista

Andreza Karla de Souza Ribeiro  
Raquel da Silva Sales

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Adriana Rodrigues Gomes  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Sistema Regional de Información en Línea  
para Revistas Científicas da América Latina,  
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX  
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación  
Educativa | IRESIE | México D.F.

## Política Editorial

Educação em Questão é uma Revista quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação e Ciências Humanas sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro e documento histórico.

## Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN  
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

Financiamento | MEC | CAPES | PQI

Tiragem | 500 exemplares



## Sumário

### Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
Essas lembranças que constroem o eu escolar... Marie-Anne Mallet	7	These memories that build in the scholastic myself... Marie-Anne Mallet	
A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação Elizeu Clementino de Souza	22	The art of telling and exchanging experi- ences: a theoretical and methodological reflection on life stories within the context of education Elizeu Clementino de Souza	
Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as Ana Chrystina Venancio Mignot Maria Teresa Santos Cunha	40	Reasons for keeping: the ordinary writings in the teachers files Ana Chrystina Venancio Mignot Maria Teresa Santos Cunha	
Professor: que história é essa? Sandra Maia Farias Vasconcelos	62	Teacher's stories: what are those? Sandra Maia Farias Vasconcelos	
Escritura feminina e mulher escrita: interfaces da formação autobiográfica docente Tatyana Mabel Nobre Barbosa Maria da Conceição Passeggi	80	The feminine writings and the written woman: interfaces of autobiographical teaching formation Tatyana Mabel Nobre Barbosa Maria da Conceição Passeggi	
Regularidades e transformações da prática no discurso docente Marileide Maria de Melo	102	Regularities and transformations in the practice of the teacher discourse Marileide Maria de Melo	
Memórias de formação e o debate sobre a tradição brasileira na arquitetura (1920-1930) Maria Cecília Cortez Christiano de Souza	127	Early education memoirs and the debate concerning brazilian's tradition on architecture (1920-1930) Maria Cecília Cortez Christiano de Souza	



	Reminiscências de um tempo escolar. Memórias do professor Coruja Maria Helena Camara Bastos	157	Reminiscences of school days. Professor Coruja memories Maria Helena Camara Bastos
	História de vida: como tornei-me pesquisadora? Iria Brzezinski	190	Life story: how i became a researcher? Iria Brzezinski
	"História" oral e processos de inserção na cultura escrita Ana Maria de Oliveira Galvão	206	Oral "history" and processes of insertion in the written culture Ana Maria de Oliveira Galvão
	<b>Entrevista</b> Histórias de vida de professores. O que se pensa na Espanha? Fernando Hernández	224	<b>Interview</b> Histories of the professors lives. What people think in Spain? Fernando Hernández
	<b>Documento</b> O "currículo <i>vitae</i> " de candidatos ao emprego público no século XVIII	235	<b>Paper</b> The 18 <sup>th</sup> century "curriculum" of public service pretenders
4	<b>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</b>	238	<b>General rules for publications in the Revista Educação em Questão</b>



## Editorial

### Editorial

Número de fronteira, a Revista Educação em Questão desse primeiro quadrimestre de 2006 abre-se para sua versão eletrônica. Uma das funções de um periódico científico (seja impresso ou eletrônico) é divulgar universalmente o conhecimento produzido fazendo com que pesquisadores aproximem-se numa corrente crescente de inteligência coletiva. Era tecnológica digital, sociedade em rede, hipertexto, revista eletrônica, biblioteca virtual, linguagens diversas (*hardware, software, web, sites, links, cibercultura*) definem e qualificam o tempo presente da sociedade do conhecimento globalizado. O fato da Revista Educação em Questão tornar-se também um periódico eletrônico é situá-lo num *continuum* de permanências e mutações híbridas. Possibilitar ao leitor (a) uma versão eletrônica de um periódico impresso científico em educação supõe abertura de um leque de alternativas de leitura em meio digital que os atuais espaços cibernéticos facilitam. Este número da Revista Educação em Questão está sendo publicado no momento em que foi empossada no dia 30 de junho de 2006, a nova diretoria da Associação Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (ADURN) para o biênio 2006 a 2008. Esse é também um momento político importante para o país e para a educação pública brasileira, em que se discute carreira docente, democratização do acesso à universidade, expansão do sistema federal de ensino superior, criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliação da escolaridade obrigatória, inclusão da educação infantil no ciclo básico e os desdobramentos desse rol de iniciativas públicas. A Revista Educação em Questão, que teve seu primeiro número na vigência da Constituinte, alerta seus leitores para uma leitura contextualizada e comprometida de todos os seus artigos. Que a rede e a globalização sejam metáforas para um estreitamento das relações e para uma nova leitura do mundo de hoje.

5

Marta Maria de Araújo  
Erika dos Reis Gusmão Andrade  
Editoras Responsáveis da Revista Educação em Questão



## Essas lembranças que constroem o eu escolar...

These memories that build in the scholastic myself...

Marie-Anne Mallet  
Université de Nantes CREN & *Transform*  
Tradução Maria da Conceição Passeggi  
Adir Luiz Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### Resumo

A história escolar do sujeito tem uma grande importância na constituição do esquema escolar de si. Assim, as boas e más lembranças participam da arquitetura da memória, ativando ou inibindo certas informações, quando o sujeito se encontra em uma situação que ele já experimentou na sua vida escolar. Nesse sentido, iremos descobrir o que crianças de 10-11 anos têm a dizer sobre sua escolaridade, ainda recente. Constataremos que algumas delas se superestimam ou se subestimam diante da recordação do julgamento de seus professores. Qual o impacto dessas lembranças sobre o eu escolar dessas crianças na sua escolaridade em andamento?

Palavras-chave: Esquema escolar de si. Experiências escolares. Memórias.

### Abstract

A person school history plays a important role on the scholastic scheme constitution it self. Therefore, the good and bad memories take part of the memory architecture, activating or inhibiting some informations when the person finds himself in a already experimented situation in his scholastic life. In this sense, we will find what children between 10 and 11 years old have to say about their late scholarship. We will tell that some of them overestimated themselves or underestimated themselves in face of the teacher's judgment remembrances. What is the impact over the self experience of that children in the scholarship in process?

Keywords: Self scholastic scheme. School experiences. Memories.

## Representações da vida escolar

Nossas lembranças são necessárias para construirmos nossa identidade narrativa, nossos esquecimentos nos ajudam a dar coerência ao relato autobiográfico. (CYRULNIK, 1999).<sup>1</sup>

Desde muito cedo, nos interessamos pelos diferentes *status* escolares que, freqüentemente, estruturam uma distribuição qualitativa dos alunos em sala de aula. A razão desse interesse deve-se, provavelmente, ao ressurgimento de algumas lembranças de experiências escolares, percebidas como negativas. Entretanto, o primeiro questionamento que emergiu, ao iniciarmos a pesquisa, contribuiu para nos descentrarmos e tomar distância do nosso objeto de estudo. Perguntamo-nos então: que marcas o *status* escolar do aluno deixa no adulto que ele se tornou? (LOIRAT-MALLET, 2001).

8 Com uma ambição apenas exploratória, procuramos identificar as marcas deixadas pela escolaridade em adultos que integraram um grupo de escrita sobre o tema "Contar a escola" (LANI-BAYLE, 2000). Mesmo quando se reconhecem os limites dos relatos biográficos, em termos de construção de informações, é sempre muito instrutivo escutar (ou ler) o que as pessoas têm a dizer sobre momentos específicos de sua juventude. Pois como já dizia Santo Agostinho não são tanto as coisas em si mesmas que julgamos, mas as impressões que elas deixam em nós, por causa da atividade do espírito...

Todo adulto, que foi um dia aluno, guarda consigo lembranças mais ou menos precisas de sua escolaridade. Aliás, é importante sublinhar que certas imagens, provavelmente anódinas para o aluno, em seu tempo de escola, retornam precisamente à memória, quando ele se torna adulto. Se essas lembranças estiverem ligadas à instituição escolar, elas são preferencialmente orientadas para outras instâncias do contexto social, personalidade do professor, relações entre pares etc. (PEYRONIE, 2000). Este fenômeno, dependendo da misteriosa alquimia de nosso espírito, é constitutivo da imagem que o adulto constrói dele mesmo quando era aluno.

A passagem do tempo pode então brunir algumas dificuldades ou outras lembranças desagradáveis e embelezar certos momentos agradáveis. Ressentimos em certas biografias educativas do livro de Peyronie (2000) uma sensação de defasagem entre o que foi vivido na escola e a sua percepção pelo adulto. Todavia, é importante destacar que se nem todos os adultos





relatam momentos precisos, vinculados a um determinado ano escolar, depreende-se de suas narrativas, permeadas de anedotas pontuais, uma impressão global de seu *status* escolar. Presumimos mesmo claramente o seu *status* à época...

Supomos, portanto, que certas marcas perenes participam da elaboração da imagem de si mesmo para o sujeito. E podemos nos perguntar se esses indícios pregnantes para ex-alunos, mesmo depois de mais de setenta anos, revestem-se da mesma importância para crianças de 10-11 anos?

## Uma história escolar

Veremos numa perspectiva cognitivista, primeiramente, e, em seguida, numa abordagem clínica, na linha das "biografias educativas" (DOMINICÉ, 1996), que a história escolar do sujeito tem uma grande importância na constituição do que hoje se convencionou chamar: "esquema escolar de si." (MARKUS, 1993). Com efeito, as lembranças da escola participam da arquitetura da memória, ativando ou inibindo certas informações, quando o aluno se reencontra numa situação já experienciada por ele no âmbito escolar.

○ estudo das reminiscências pessoais, através da perspectiva cognitivista (mesmo incompleta) torna-se relevante porque, assim como a abordagem clínica, essa perspectiva considera a recordação como um acontecimento biográfico, vinculado a outros acontecimentos escolares. Mas, tocamos os seus limites, quando ela se fecha em um domínio particular, nesse caso à escola, e não vê os acontecimentos como constitutivos de uma biografia, tomada em sua totalidade e enraizada no passado. O "[...] aqui e agora não esgota a realidade da vida cotidiana que abrange também fenômenos que não estão aí presentes", nos diz Leclerc-Olive (1997, p. 34). Assim, o acontecimento passado pode se tornar igualmente fonte de compreensão de um presente que o interpela<sup>2</sup>.

○ acontecimento biográfico é então entendido no sentido de um acontecimento importante, ou marcante, como uma virada na existência: "todo acontecimento biográfico é ao mesmo tempo um acontecimento no 'meu' tempo e 'no' tempo<sup>3</sup>." (LECLERC-OLIVE, 1997, p. 34). Com Bertaux-Wiaume (1991), pensamos que é preciso dar a mesma atenção aos acontecimentos de menor importância, sobretudo quando escutamos crianças, e conceder um

estatuto epistemológico à anedota (acontecimento sem importância, mas revelador de uma situação, um processo), pois “[...] os detalhes oferecem uma chave para a compreensão das relações de interdependência que os percursos biográficos produzem.” (LECLERC-OLIVE, p. 16). Todo acontecimento biográfico, por mais insignificante que pareça no momento em que ocorre, pode contribuir para a construção da identidade do sujeito e constituir o que Goffman (1975) chamou de “porta-identidades.”

## A procura de alunos comuns

Há muitos trabalhos sobre a imagem que os professores têm de seus alunos, mas poucas pesquisas focalizam o ponto de vista das próprias crianças. Esta pesquisa ao questionar o fato de sempre se pensar e se falar no lugar delas, propõe conferir à palavra das crianças um verdadeiro estatuto epistemológico. Assim, iremos descobrir que tipo de lembranças, crianças de todos os *status* escolares podem recordar a esse respeito, quando são solicitadas, e o que têm a dizer sobre sua escolaridade anterior. O importante, sobretudo, é nos deixar surpreender pelas verbalizações dos alunos e observar se suas autopercepções atuais “enraízam-se” em suas percepções do passado.

Com a ajuda de um questionário (MALLET, 2004)<sup>4</sup>, distribuído para uma centena de alunos do CM2 [5º série ou 6º ano do Ensino Fundamental] da região do Loire-Atlântico, na França, selecionamos uma dezena de alunos, cujas respostas revelavam ou que se superestimavam ou se subestimavam, diante do julgamento de seus professores. Entrevistamos cada um deles em três oportunidades no decorrer de um ano escolar (dezembro, março, junho)<sup>5</sup>, com o objetivo de descobrir como se percebiam enquanto alunos, quando eram questionados a esse respeito. Outros instrumentos, tais como o desenho livre, desenho da família ou o teste da figura humana foram utilizados para enriquecer os propósitos desenvolvidos durante as entrevistas realizadas.



## Uma imagem de si fiel ao histórico escolar

Segundo Markus (1993), “o esquema de si” é uma estrutura cognitiva, contendo conhecimentos genéricos a respeito de si mesmo, ele resulta de experiências passadas do indivíduo, organiza e guia o processamento das informações relativas a si. Esse esquema compreende representações cognitivas, derivadas de acontecimentos específicos que envolveram a pessoa e representações mais gerais, construídas com base em repetidas categorizações e avaliações do comportamento do indivíduo, realizadas por ele mesmo ou por outrem. Uma vez formado, este esquema desempenha um papel mediador na percepção, na memória e na ação. De acordo com o autor, esse tipo de estrutura cognitiva permite aos indivíduos compreender suas experiências sociais.

A acumulação de experiências escolares positivas conduz os “bons” alunos a apreciarem, por exemplo, as interrogações feitas em público, ocorrendo o inverso com alunos “fracos”. Habitados ao fracasso escolar, esses alunos “fracos” revelam-se incapazes de se submeterem a uma avaliação pública, após uma experiência positiva, quando lhe dizem que foram bem sucedidos. Monteil (1993) explica que as situações escolares despertam nos alunos a lembrança de acontecimentos de sua história escolar estocados na memória. O caráter incomum de certas situações, tais como o anúncio de sucesso ou de avaliação oral, para alunos acostumados a nunca ter a boa resposta, provoca desvio na atenção dos sujeitos e, em conseqüência, afeta seu desempenho cognitivo.

Ainda de acordo com Monteil (1993), a “imagem escolar de si” é fiel ao “histórico escolar do aluno.” Quando se pede aos alunos para recordar experiências de sucesso ou de fracasso, os alunos “fracos” têm claramente menos lembranças de sucesso do que os “bons” alunos, acontecendo o inverso, quando se trata de lembranças de fracasso.

Tivemos a oportunidade de comprovar essa tendência quando solicitamos aos alunos de nossa pesquisa para retrarem sua história escolar, durante a segunda entrevista. Os “bons” alunos tiveram muito mais problemas para verbalizar lembranças desagradáveis do que os alunos que estavam “com dificuldade”, conforme mostra o quadro abaixo e, sobretudo, as observações que faziam durante as entrevistas<sup>6</sup>.

Média das lembranças relatadas por aluno segundo seu *status* escolar

Alunos   Status	Lembranças agradáveis	Lembranças desagradáveis
«Bons»	2,25 >	1,25
«Médios»	2,6 >	1,0
«Com dificuldade»	1,6 <	4,3

Fonte: Entrevista com alunos do CM2 da região do Loire-Atlântico na França (2004)

12 Alunas como, por exemplo, Juliette e Carol, consideradas “boas”, disseram, respectivamente, “é difícil!” [lembrar de coisas desagradáveis] e “tenho más lembranças, mas não da escola!”. Já os alunos mais “fracos” da sala relataram um maior número de más recordações do que os alunos com mais facilidade de aprendizagem. Ao inverso destes últimos, eles recordaram de apenas uma única lembrança agradável, sendo esta bem mais próxima do que chamamos de lembrança “para-escolar.” Os alunos “fracos” narram, sobretudo, momentos de camaradagem. A relação entre pares reveste-se de muita importância na escolaridade dessas crianças, talvez mais do que para os demais alunos, pois os colegas tornam-se, para elas, a única fonte de gratificações possível num ambiente que lhes parece antes de tudo hostil.

Destacamos o caso de Valérie, aluna com grande dificuldade de aprendizagem, que não relatou nenhuma lembrança prazerosa de sua escolaridade. Podemos então nos interrogar sobre o envolvimento dessa criança num espaço que não pode ser, para ela, um lugar de satisfações e de gratificações? Talvez ela não se envolva ou o faça minimamente?

## Do evento anedótico ao evento de bifurcação

Esses resultados podem, dificilmente, ser aproximados daqueles já obtidos por Martinot (2001), os quais mostraram que todos os alunos possuíam de si mesmos, mais representações de sucesso do que de fracasso. E, portanto, evocavam de preferência lembranças escolares ilustrativas de sucesso (com uma média de 3,27; considerando uma escala de 1 a 10) do que lembranças escolares ilustrativas de fracasso (com uma média de 1,16;



considerando uma escala de 1 a 10). De fato, a metodologia utilizada nesse caso não era experimental e, como demonstram os dados obtidos, as lembranças relatadas pelas crianças nem sempre se vinculavam ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Todavia, é interessante notar que Markus (1993) admite que, nem se pode concluir sobre a existência de um esquema de si de fracasso, entre os alunos de nível mais baixo, nem, com base nos resultados precedentes, se tirar conclusões sobre um esquema de si de sucesso entre esses alunos.

#### Exemplos de lembranças de alunos do CM2 pesquisados

Alunos	Boas (+) e Más (-) Lembranças	Escolaridade anterior
1. "Bons" 2. "Médios" 3. "Fracos"	Negrito: <b>lembranças escolares</b> Itálico: <i>lembranças para-escolares</i> Normal: lembranças extra-escolares	
Coraline (1)	(+) <b>Mudar de classe no CE1 e tornar-se a primeira da classe*</b> (+) <b>"Quando eu tenho boas notas"</b> (+) "As colegas, eu encontrei novas colegas, mas tem uma que vai para T. por três anos".	1ª série: Não muito bem. Não muito bem, de jeito nenhum. 2ª série: Eu tive uma professora que reclamava muito; eu não conseguia trabalhar; Na outra turma, eu nunca tinha a média 10 e eu consegui aqui, eu tirei 9,5; eu era sempre a última; quando eu cheguei aqui, eu era a primeira, eu fiquei contente. 3ª série: Eu tinha notas não muito boas. 4ª série: Eu tirei 9,0. 5ª série: Eu tirei 7,5, perdi uma prova.

Arnaud (2)	(-) <b>Não gosto muito da escola*</b> (+) <b>Os recreios, o desenho e as artes plásticas</b> (+) <b>A geometria</b>	1ª série: Meu professor era estranho; Bem, eu praticamente tinha sempre MB (Muito Bom). 2ª série: Era estranho, porque a professora nunca estava lá; um pouco menos bem do que no CP, mas senão eu trabalhava bem; normal. 3ª série: Fui bem 4ª série: Fui bem, também 5ª série: A partir do CM2, minhas notas começaram a não ser tão boas; é mais difícil
Valérie (3)	(-) Ir à escola a pé * (-) Ela fazia dramas para não comer na cantina (-) <b>Reprovar duas vezes</b> (-) Arrancaram-lhe um dente (-) Seu colega de carteira a incomoda	1ª série: Reprovada 2ª série: Reprovada 3ª série: Foi bom, eu não reprovei 4ª série: 6,4 5ª série: Passei bem, porque no começo eu tive 5,8 e depois 5,5; se eu não conseguir 6,0 eu reproveo então...

Fonte: Entrevista com alunos do CM2 da região do Loire-Atlântico na França (2004)

Em compensação, os “bons” alunos relatam boas lembranças, sem embaraço e com facilidade, expondo os momentos nos quais foram tomados como exemplo ou felicitados por seu professor diante de seus colegas. Vejamos, por exemplo, Juliette, quando lembra os agradecimentos de sua professora por ter arrumado a sala com suas colegas:

Uma vez eu estava no maternal, na classe da senhora J., e aí, naquele dia, o tempo estava muito ruim, e eu, eu era a última com algumas colegas, a gente estava arrumando a sala, aí a professora saiu pra buscar algumas coisas na cantina e a gente arrumou a sala [...] a gente arrumou tudo e a sala estava muito bonita, e ela [a professora] agradeceu muito... (JULIETTE, 2004).

Encontramos na fala de Ronald, esse mesmo cuidado de dar boa impressão, quando lhe perguntamos quais eram as imagens escolares que lhe vinham à mente. Ele relatou dois fatos significativos com relação à sua



professora, dois momentos que deixaram uma marca boa e uma má em sua memória. É importante lembrar, *en passant*, que os alunos do curso primário têm um interesse particular pela personalidade da professora. De fato, uma em cada duas crianças rememora um acontecimento relacionado à sua professora à época: a gentileza de uma delas, as ausências freqüentes de outra, ou ainda as raivas de uma outra ou, simplesmente, o fato de ser um homem seu professor.

Podemos aproximar esses resultados daqueles obtidos por Peyronie (2000) e seus colaboradores numa pesquisa que buscava identificar as marcas deixadas nos alunos pela pedagogia Freinet, quando eles se tornavam adultos. Mais do que a pedagogia, era a personalidade do professor a mais freqüentemente lembrada!

Quais são essas lembranças agradáveis e desagradáveis que Ronald quis tão bem nos revelar e que estão, diretamente, associadas à sua relação com a professora?

Então, sim, uma [lembrança] ruim: foi um dia no CM1, não sei o que deu em mim e em Thomas, a gente estava rindo, mas de um jeito hiper alto, e aí, a professora fez uma pergunta a Thomas e ele não soube responder [...], eu não acho que tivesse motivo para isso (risos). [...], isso não é uma boa recordação [...], porque a gente não... com a professora não era muito... não sei como dizer... (RONALD, 2004).

Esse episódio de riso incontrolável com um colega de classe é relatado, por Ronald, como uma má recordação escolar, que ele deixa transparecer em seu rosto. Todo aluno guarda na memória acontecimentos semelhantes, mais ou menos numerosos, e geralmente associados a um momento de franca camaradagem. Mas Ronald lembra desse fato como um momento desagradável que o colocou em situação difícil diante da professora, pois ele e Thomas foram repreendidos imediatamente por ela.

A boa lembrança relatada por Ronald, na seqüência de seu discurso, vai restaurar essa imagem dele mesmo surpreendido como um "mau" aluno. Trata-se agora de um momento no qual ele foi citado, pela professora, como exemplo para toda a turma:

Eu me lembro, no CM1, foi uma boa lembrança, era... eu estava nesta classe, e a gente devia pendurar o casaco quando a gente



chegava, e aí, eu, antes de fazer isso, como tinha muita gente, eu me sentava no estrado e esperava que todo mundo saísse para colocar o meu [...], e aí a professora disse... "Sigam o exemplo de Ronald, enquanto que, enfim... ele espera pelos outros para ir". Isso é uma boa lembrança [...] porque a professora estava contente e porque... ela me citou como exemplo. [E você ficou orgulhoso?] Claro! (RONALD, 2004).

Com base nas diferentes recordações de Ronald, obtemos o seguinte esquema de disjunções que opõe boas e más lembranças com relação às reações da professora.

Esquema das disjunções de Ronald quanto às boas e más lembranças relacionadas à professora

(Professora)	
(-)	(+)
<b>Más Lembranças</b>	<b>Boas Lembranças</b>
(não estava contente)	estava contente
repreender	elogiar
vergonha	orgulho
(não o cita como exemplo)	toma-o como exemplo

Fonte: Entrevista com alunos do CM2 da região do Loire-Atlântico na França (2004)

Enquanto os alunos "fracos" elaboram os relatos de sua escolaridade muito confusamente, mesmo quando falam da classe e do ano que repetiram; para os "bons" alunos, a recordação de uma lembrança agradável, exclusivamente escolar, é imediata, muito rápida e vinculada diretamente ao seu percurso escolar, sobretudo quando se trata do "momento da escolaridade no qual eles foram os primeiros da classe." É o caso, por exemplo, de Ronald e Juliette, no CE2, e de Coraline, no CE1. Brice, um aluno "médio", relata também, muito claramente, ter sido primeiro de sua classe, no CP, apesar do





tempo transcorrido. Para todos esses alunos, ser o primeiro da classe é um acontecimento de grande importância em sua história escolar.

Aliás, para Ronald, isso é flagrante. Sua escolaridade parece começar no ano do CE2, quando ele foi o primeiro da classe, ele não diz nada sobre os outros dois anos subsequentes, nem sobre os cinco anos precedentes, incluindo os anos do maternal. Todos os alunos que experimentaram o fato de ter sido “o primeiro da classe” referem-se regularmente a essa experiência, durante as entrevistas, mesmo quando para alguns deles o fato tenha acontecido já há vários anos! Esse acontecimento biográfico inscreve-se (talvez para sempre) em suas memórias e lhes serve de referência quando devem se auto-avaliar. Quando pedimos, por exemplo, a Ronald para dar notas a si mesmo e avaliar seus pares, em sua classe atual, CM2, ele recorreu, sistematicamente, a notas obtidas quando foi o primeiro da classe, dois anos antes, ou seja, no CE2!

Através desses diferentes exemplos, percebemos que um “evento<sup>7</sup> anedótico” pode se tornar um “evento bifurcação”, ou seja, um momento que desempenha um papel importante na orientação da vida do aluno, de modo a modificar trajetórias possíveis<sup>8</sup>. Isso nos remete diretamente à etimologia do termo evento: “o que faz efeito”. Entrevemos, então, o aspecto potencialmente (de) formador do acontecimento em questão sobre o sujeito que o viveu ou o sofreu...

Na seqüência da fala dos alunos sobre sua escolaridade anterior, percebemos que as crianças “em dificuldade” reagem, sobretudo, em termos de: “ano de repetência / ano sem repetência”. Mas, verificamos também que, algumas alunas (Marguerite, Valérie, Emma) lançam de preferência um olhar retrospectivo positivo (por engano?) sobre seu percurso escolar, que qualificam de “bom” ou mesmo de “médio”, salvo para os anos de repetência. Se superestimar julgando-se “médio”, nesta categoria de alunos em dificuldade, é um procedimento auto-avaliativo que perdura talvez há vários anos.

No que se refere aos alunos “médios”, a tendência observada é a mesma. O termo que aparece regularmente é “bom”. Destaquemos, por exemplo, o caso de Annette, que mesmo tendo se subestimado no início do CM2, julgou sua escolaridade anterior corretamente.

A apreciação dos “bons” alunos, quanto ao seu percurso escolar, é mais nuançada. O vocabulário empregado é também mais heterogêneo

e vemos que o que têm a dizer não é linear. Alguns deles, segundo suas próprias falas, experimentaram diferentes *status* escolares e até mesmo teriam sido quase reprovados em certos anos. Lembramos que o importante aqui não é saber si eles disseram, ou não, a verdade, mas considerar para a análise tudo o que verbalizam a respeito de seus sentimentos. Com exceção do ano em que foram os primeiros da turma, os “bons” alunos parecem mais ou menos satisfeitos de seus resultados anteriores. “Deu prá levar” (expressão usada por Carol) é o que resume melhor sua escolaridade passada, subentendendo-se “nada de mais”: “Deu prá levar, mas sem nada de mais!”

Por conseguinte, sentimentos de insatisfação já se fazem presentes quando os “bons” alunos devem avaliar seu percurso anterior. Monteil (1993) destaca que é preciso observar os contextos escolares, se quisermos compreender melhor o desempenho dos alunos. Uma atenção especial deveria ser dada às avaliações, pois são situações de sala de aula, afetiva e socialmente, muito carregadas, notadamente, para os alunos “fracos”. Esses últimos são vítimas da interiorização de experiências escolares negativas e, portanto, da intrusão dessas experiências em novas situações. Leclerc-Olive (1997, p. 223) confirma essa constatação: “[...] um evento biográfico pode servir de modelo para descrever outros eventos e para prescrever comportamentos.”

18

## **Conclusão: algumas imagens, mas uma tendência...**

“A repetência” e, seu inverso, o fato de terem sido “o primeiro da classe” são, sem dúvidas, acontecimentos escolares importantes para os alunos. Já se conheciam as conseqüências das repetências para a sua auto-estima, em compensação muito pouco se sabe sobre situações contrárias, aquelas da excelência. Talvez se queira levar esta última menos em conta com base no postulado de que ela seria menos dramática para as crianças. Contudo, se dramático significa “trágico” ou “terrível”, também significa “comovente” e “doloroso.” E se as repercussões da excelência sobre a auto-estima da criança são de uma outra ordem, diferentes daquelas da repetência, observamos que elas estão bem presentes em suas lembranças e como corolário servem de ponto de ancoragem. Os “bons” alunos fazem, sistematicamente, referência a excelência, desvalorizando-se com relação àquela “primeira vez



de todas!” (Pois ser o primeiro da classe, num certo momento, é uma coisa... continuar sendo, é outra!).

Lembramos ainda que certos acontecimentos escolares, criados artificialmente (no sentido de situações planejadas), tais como comemorações, festas ou aulas passeio, por exemplo, têm efeito antecipatório e mostram sua eficiência. Além disso, há também todos os eventos anedóticos que rompem com a rotina da vida cotidiana e participam plena e visivelmente da história individual do aluno, de sua biografia educativa: ser citado diante de toda a turma como um bom exemplo, uma sessão de tutorado com alunos do maternal, entre outros.

Podemos concluir afirmando que a imagem escolar de si, baseada na somatória das experiências passadas, agiria então como um prisma deformador na apreensão do julgamento dos professores e se revestiria de uma importância considerável nessa mesma relação.

## Notas

- 1 (CYRULNICK, 1999, p. 151).
- 2 Participamos, atualmente, de uma pesquisa lançada por Olga Czerniawska, (professora da Universidade de Łódź – Polônia), sobre «O impacto dos acontecimentos na vida». Este estudo se interroga sobre a participação dos acontecimentos pessoais e globais na perspectiva do tempo de vida, entre o passado e o presente, segundo as gerações e situações geográficas. Trata-se de uma pesquisa autobiográfica da qual participam a Polônia, o Japão, o Brasil, os Estados- Unidos, a Alemanha, a Romênia, a China, a Itália e a França.
- 3 Essa citação mostra, uma vez mais, o problema do referencial normativo. A esse respeito, retomamos, à guisa de ilustração, uma observação feita por Vanistendael, numa conferência sobre a resiliência, realizada em Nantes, em 2003. Ele narrou o caso de uma pessoa resiliente que lhe confiou, num momento de lucidez, que ela se dava conta claramente que seu problema era um «grande» problema em sua «pequena» vida, mas que se tratava de um «pequeno» problema na «grande» vida!
- 4 N.T.: Correspondência entre os sistemas educacionais na França e no Brasil, com relação à Educação infantil e primeiras séries do Ensino fundamental.

IDADE	FRANÇA	BRASIL
3-4 anos	Maternal (Pequena Seção)	Maternal
4-5 anos	Maternal (Média Seção)	Maternal
5-6 anos	Maternal (Grande Seção)	Maternal

6-7 anos	Curso Preparatório (CP)	1º Ciclo (1º ano) – 1ª série
7-8 anos	Curso Elementar – 1º ano (CE1)	1º Ciclo (2º ano) – 2ª série
8-9 anos	Curso Elementar – 2º ano (CE2)	1º Ciclo (3º ano) – 3ª série
9-10 anos	Curso Médio – 1º ano (CM1)	2º Ciclo (4º ano) – 4ª série
10-11 anos	Curso Médio – 2º ano (CM2)	2º Ciclo (5º ano) – 5ª série

- 5 O ano escolar na França inicia-se em setembro.
- 6 Os números são apresentados a título indicativo, pois foram levantados no decorrer das entrevistas. Seria preciso um número mais importante de crianças, assim como um protocolo de coleta de dados mais rigoroso para saber se as diferenças obtidas são significativas.
- 7 N.T. O termo “événement” foi traduzido por “acontecimento”, ele permanece nesse parágrafo nas expressões: “evento anedótico” e “evento bifurcação”, pela referência feita, em seguida, à etimologia da palavra.
- 8 Sabemos, depois dos trabalhos de Merle (1996), que os julgamentos feitos pelos professores, no início do ano, estão longe de serem neutros, eles dependem das informações contidas nas fichas do aluno: por exemplo, um aluno repetente é considerado como mais fraco que os outros e essa percepção se traduz por uma nota mais severa.

## Referências

BERTAUX-WIAUME, Isabelle. Analyse du récit de vie et paradigme indiciare. **Etudes et séminaires**, n. 8, p. 13-21, 1991. (L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie. Colloque international de Vaucresson).

CYRULNIK, Boris. **Un merveilleux malheur**. Paris: Odile Jacob, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Stigmate, les usages sociaux des handicaps**. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

LANI-BAYLE, Martine. (Coord.). **Raconter l'école... Au cours du siècle**. Paris: L'Harmattan, 2000.

LECLERC-OLIVE, Michèle. **Le dire et l'événement (biographique)**. Paris: Presses Universitaire du Septentrion, 1997.

LOIRAT-MALLET, Marie-Anne. Raconter l'école... Selon son statut scolaire. **Chemins de formation au fil du temps**, Nantes, n. 2, p. 29-34, 2001. (Editions du Petit Véhicule).



JULIETTE. **Entrevista.** França (região de Loire-Atlântico), 2004.

MALLET, Marie-Anne. **Statut scolaire et image de soi en fin de primaire.** Etude clinique de la représentation par l'enfant de son niveau et de ses inférences sur sa scolarité... 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Université de Nantes, 2004.

MARKUS, Hazel-Rose. Self schemata and processing information about the self. **Journal of personality and social psychology**, Washington, n. 35, p. 63-78, 1993.

MARTINOT, Denise. Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 30, n. 3, p. 483-502, 2001.

MERLE, Pierre. **L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral.** Paris: PUF, 1996.

MONTEIL, Jean-Marc. **Soi et le contexte.** Paris: A. Colin, 1993.

PEYRONIE, Henry. **Freinet, 70 ans après.** Une pédagogie du travail et de la dédicace? 2. ed. Caen: Presses Universitaires de Caen, 2000.

RONALD. **Entrevista.** França (região de Loire-Atlântico), 2004.

Marie-Anne Mallet  
Prof<sup>a</sup> Associada da Université de Nantes  
CREN & Transform | França  
E-mail | mathie.mallet@online.fr

21

Recebido 10 nov. 2005  
Aceito 13 jan. 2006

# A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação

The art of telling and exchanging experiences: a theoretical and methodological reflection  
on life stories within the context of education

Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia e  
Faculdades Integradas Olga Mettig

## Resumo

O trabalho discute aspectos teórico-metodológicos da abordagem biográfica no contexto da formação de professores, ao situar percursos epistemológicos da pesquisa com história de vida ou narrativas de formação. O artigo apresenta diferentes tipificações e entradas construídas como prática de investigação/formação com histórias de vida nas Ciências Sociais, destacando a heterogeneidade em torno da temática e dos percursos desta abordagem de pesquisa como constituída de diferentes campos disciplinares.

Palavras-chave: Abordagem biográfica. Pesquisa narrativa. História de vida em formação.

## Abstract

This paper discusses theoretical and methodological aspects of the biographical approach in the context of teacher's educational processes. It follows the construction of this particular field of research with life stories and educational narratives presents in different educational research practices recurring to life stories within the Social Sciences. This work stresses the diversity of these fields constituted as different disciplinary ones.

Keywords: Biographical approach. Narrative research. Life stories in educational processes.



Intento neste trabalho situar questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográfica, aqui entendida como pesquisa narrativa ou história de vida em formação. Tomo como referência uma análise construída (SOUZA, 2003)<sup>1</sup> sobre as histórias de vida, suas implicações e fertilidades para a formação de professores, com ênfase na singularidade das narrativas (auto) biográficas no processo de formação inicial.

Neste trabalho busco analisar aspectos concernentes ao percurso epistemológico da história de vida, aqui tomada como abordagem biográfica, enquanto campo da Sociologia contemporânea e de uma “[...] herança intelectual pluridisciplinar, que lhe dá simultaneamente uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração [...]” (DOMINICÉ, 1988, p. 101), remete-me a refletir sobre a heterogeneidade em torno da temática e do caminho desta abordagem de investigação/formação proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica.

Nas áreas das Ciências Sociais as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes e, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral. Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. São diversas as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica de professores. Mercedes Pazos (2002, p. 111), no seu texto *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares*, afirma que a diversidade de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das Ciências Sociais e da formação de professores, os quais são denominados como “[...] estudos narrativos, métodos de experiência personal, métodos biográficos, yontrealýves

de vida, historias y relatos de vida, historia oral, historias y narrativas personales, autoetnografía etc. [...].”

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontrealvess vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

Ainda sobre essa questão, Viñao Frago (2002), *Relatos y Relaciones Autobiográficas de Profesores y Maestros*, apresenta uma taxionomia em relação à variedade de estilos e tipos, embora considere a dificuldade de classificá-las<sup>2</sup> em função de uma aparente uniformidade e das especificidades em diferentes contextos e pesquisas.

Na ótica da história da educação, apresenta as seguintes modalidades e fontes: “[...] a) ontrealvess y memórias em sentido estricto; b) Entrevistas autobiográficas; c) Diários; d) Agendas; e) Correspondência; f) Hojas de méritos y servicios; g) Textos generados a partir de la demanda efectuada em una encuesta específica; h) Experiências y quehacer em lê aula o centro docente y referencias a la realidad escolar vivida; i) Escritos sobre cuestiones educativas em los que el elemento autobiográfico desempeña um papel relevante; j) Textos, de índole personal, relativos a la gestión de instituciones docentes; k) Archivos autobiográficos.” (FRAGO, 2002, p. 142, 160).

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado. Ainda assim, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação caracteriza-se como uma narratividade (GENOVESI, 2002) intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem.

A revalorização das autobiografias instaura-se no campo da história social, especificamente, com a “viragem” e contribuições teórico-epistemoló-





gicas da história cultural (CHARTIER, 1990) e seu interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, o familiar e suas representações e apropriações, seja na história da educação seja em outros campos educacionais, a partir do estudo da história do currículo, das reformas educativas, das práticas e culturas escolares, da feminização da profissão, do processo de profissionalização e das práticas docentes.

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

Tomo de Pineau (1999) a diferenciação terminológica apresentada no seu texto *Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida*, por entender que o quadro apresentado pelo autor marca uma análise de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final dos anos de 1980 com a abordagem biográfica, através da entrada na história de vida ao cruzar-se com o tempo, a memória, as lembranças, frente à diversidade da abordagem e aos tipos de vida abordados.

A diferenciação apresentada pelo autor, a partir do exame realizado sobre as produções na área, evidencia quatro categorias: "a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida." Desta classificação apreendo os seguintes conceitos: a "biografia" "como escrito da vida do outro" (PINEAU, 1999, p. 343) inscreve-se numa abordagem denominada como abordagem biográfica; Pierre Dominicé (1996) define como "biografia educativa," por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Christine Josso (1991) reconhece como "biografia formativa," pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência.

A "autobiografia" expressa o "escrito da própria vida" (JOSSO, 1991, p. 343), caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Afirma o referido autor que "O seu peso etimológico, que privilegia a escrita e um

investimento pessoal que pode ser exclusivo, fizeram com que eu o abandonasse pelo conceito mais novo de história de vida, dirigindo a construção de um sentido temporal sem privilegiar o meio social e material em construção.” (JOSSO, 1991, p. 343).

Desta forma, entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação. Assim, para Nóvoa, “[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ [...]” (NÓVOA, 1988, p. 116, grifos do autor).

26 O entendimento construído por Josso (2002) e Dominicé (1988, 1990 e 1996) sobre a abordagem biográfica como um processo de investigação/formação nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra, através das aprendizagens significativas e formativas que são construídas, nos seus diferentes momentos, pelos sujeitos que participaram e participam do seminário *História de Vida em Formação*. Essa perspectiva de trabalho, centrada na abordagem biográfica, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

O “relato de vida”, segundo Pineau (1999, p. 343, grifo do autor), “[...] insiste sobre ‘o enunciado de uma intriga’ sem privilegiar o escrito ou o oral”, utilizando-se em processo de investigação e formação, como também em investigação e intervenção. Para Pineau (1999) D. Bertaux<sup>3</sup> foi quem introduziu a utilização dessa abordagem, numa perspectiva sociológica, na França.



A utilização do termo História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autoconhecimento do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Após a diferenciação conceitual e terminológica apresentada, percebo como pertinente tomar os “modelos” apresentados por Pineau e Lê Grand (1993, p. 99 e 102), no sentido de apreender o papel que pode ocupar os atores e os pesquisadores num projeto de investigação/formação. Desta forma, apresentam os seguintes modelos: “[...] o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico [...].”

Em relação ao “modelo biográfico”, afirmam os autores que existe um distanciamento entre o sujeito e o pesquisador, tendo em vista construir um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador. No que concerne ao “modelo autobiográfico”, existe uma eliminação do pesquisador, porque a expressão de sentido e a construção da experiência centram-se na singularidade e subjetividade do sujeito. Por fim, “o modelo interativo ou dialógico” adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador. Compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação.

A reflexão sobre a origem da história de vida enquanto método e técnica de pesquisa, que possibilita um novo olhar sobre os sujeitos em formação, me faz aproximar aspectos concernentes à Escola de Chicago e às influências gestadas no movimento de ruptura e reformulação de diferentes campos do conhecimento<sup>4</sup>. A História Oral e seu imbricamento com a dinâmica da Escola dos Annales toma as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história como potencializadores de uma nova forma de compreender o

cotidiano e as vozes dos atores negada por uma perspectiva histórica factual e centrada nos valores dos vencedores, visto que permite reafirmar o sentido da história de vida como método e técnica de pesquisa.

Ao abordar as possibilidades, procedimentos de pesquisa, natureza e fonte da História Oral, Lang (1996 e 2000), Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996) afirmam que este método constitui-se como metodologia qualitativa de pesquisa direcionada para uma melhor compreensão do presente, bem como permite apreender a realidade presente e o passado pela experiência e vozes dos atores sociais que as viveram.

Nesta perspectiva, numa pesquisa de História Oral, as narrativas são gravadas através de entrevistas, de forma que a interação pesquisador-pesquisado faz-se presente, possibilitando sua transcrição e, por fim, a construção de documentos que serão trabalhados. Nessa perspectiva,

História Oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura. (QUEIROZ, 1988, p. 19).

Discutindo o dizível e indizível nos relatos orais, Queiroz (1988) apresenta tendências diversas sobre a utilização da fonte em História Oral, passando pelo relato oral, depoimento pessoal, história de vida, biografias e autobiografias. Já Bom Meihy (1996) classifica os tipos de relatos como modalidades assim denominadas: história oral de vida (narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa); história oral temática (recorte da história de vida do ator sobre a temática estudada) e tradição oral (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional). Outra tipificação é apresentada por Lang (1996), quando considera: a história oral de vida (configurando-se como o relato do narrador sobre sua vivência através do tempo); relatos orais de vida (tem como foco a narração direcionada a uma temática e o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado) e depoimentos orais (coleta de informações factuais do ator sobre sua existência em situação específica ou sua filiação e participação em instituição que se estuda).



Por ser colhida oralmente, a história de vida insere-se no campo da história oral e pode ser definida, conforme Queiroz (1988, p. 19), como “[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu [...]”. A referida autora apresenta uma distinção entre o depoimento e a história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados, porque no trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho.

Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida.

Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. Evidencio, com base em Queiroz (1988), Josso (2002) e Pineau (1999), que a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização. As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

No contexto e cenário internacional e nacional<sup>5</sup>, situo experiências com história de vida desde as registradas no início do século XX na Escola de Chicago até as desenvolvidas a partir da década de 1960 até os nossos dias na França, Inglaterra, Suíça, Canadá, Portugal, na América Latina e sobre essas experiências, no que se refere à educação, busco em Nóvoa e

Finger (1988) reflexões que me permitem melhor compreender a autonomia, críticas e desafios sobre a história de vida ou a abordagem autobiográfica.

Ao teorizar sobre “As histórias de vida como projectos de conhecimento”, Josso (2002) apresenta uma síntese das abordagens das histórias de vida, a partir dos textos publicados<sup>6</sup>, há pelo menos quinze anos, os quais prosseguem objetivos teóricos relativos ao papel do pesquisador em relação à metodologia de investigação-formação com histórias de vida e outros métodos concernentes à utilização desta abordagem de pesquisa como projeto de formação e autoformação, a partir de contribuições metodológicas apresentadas sobre esse movimento de pesquisa.

No contexto da América Latina, Camargo, Hipólito e Lima (1984) avaliam preliminarmente a produção científica sobre a história de vida e apresentam um levantamento significativo sobre a utilização deste método de pesquisa, afirmando que seu emprego na latino-américa é um “fenômeno do pós-guerra” como uma das formas de despertar no terceiro mundo, com base em influências de organismos internacionais e de pesquisadores, uma maior consciência de sua estrutura sócio-político-econômica, bem como a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial.

No Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sob as influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos de 1960 com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos de 1990, inclusive com a criação e influência exercida pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO, 1994), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área.

No campo da sociologia, tomo como parâmetro as pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos 1976 (CERU), as quais são empreendidas com a utilização da História Oral. Como expressão dessa produção, Demartini<sup>7</sup> (1992) aponta que as investigações têm girado em torno de questões que envolvem diferentes procedimentos de recolha e trabalho das falas e narrativas dos atores sociais. No campo da História, Ferreira e Amado (2000), Lang (1996 e 2000), Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996) são autores que tematizam sobre a validade desse tipo de fonte e as diversas tentativas de recuperar as narrativas.



No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação. Cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Por isso, cada vez mais, ganham corpo e expressão estudos sobre formação de professores<sup>8</sup> que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) em *Os professores e as histórias de sua vida* apresenta um quadro significativo sobre as pesquisas que adotam a história de vida para compreender a formação, a produção da profissão e as práticas docentes. Ainda assim, sinaliza o autor a fonte e as influências exercidas por Pierre Dominicé na sua formação e em relação à utilização das histórias de vida numa dinâmica de investigação-formação, ao afirmar que:

Foi com ele que conheci as ‘histórias de vida,’ na dupla perspectiva da investigação e da formação, vivendo na Universidade de Genève, nos anos de 1981 e de 1982, uma experiência pedagógica (no sentido forte do termo) que marcou a minha maneira de pensar e agir. Ao produzir e analisar (individualmente e em grupo) a minha própria história de vida, afirmava a necessidade de um ‘tempo de balanço’<sup>9</sup> [...]. (DOMINICÉ, 1988, p. 24, grifo do autor).

Em relação à fecundidade e potencialidade da abordagem autobiográfica da história de vida ou, mais especificamente, da “pesquisa narrativa”, adoto como suporte teórico as sistematizações construídas por Pineau (1983 e 1988), Ferraroti (1988 e 1993), Nóvoa e Finguer (1988), Dominicé (1988), Nóvoa (1991, 1992 e 2002), Catani, Bueno, Souza (1996, 1997 e 2003) e Josso (1988 e 2002), por compreender as contribuições e os avanços que esses autores apresentam frente às experiências desenvolvidas com pesquisas sobre história de vida e formação e o lugar que assumem as

vivências no percurso da vida, frente às quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente.

Nesta perspectiva, afirmam Catani, Bueno, Souza (1997) que a denominação de “pesquisa narrativa”, na área educacional, vem se consolidando na Europa, desde a década de 1980, a partir das diversas práticas formativas e investigativas, no sentido de compreender a recolocação do sujeito como centro interpretativo das ciências humanas. Josso (2002, p. 13) reafirma o entusiasmo pela abordagem biográfica, por entender que o mesmo aparece indissociável da “[...] reabilitação progressiva do sujeito e do actor”, como uma das formas de superação da hegemonia das pesquisas centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista.

No que toca à formação de professores, Nóvoa (1988) afirma que, no campo da literatura pedagógica, a obra ‘O professor é uma pessoa’ destaca grande importância e significado frente à transposição de outros momentos e movimentos sobre o processo de formação. Desta forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais.

Ferrarotti (1988), ao discutir “Sobre a autonomia do método autobiográfico”, afirma que as pesquisas sobre história de vida centram-se numa abordagem das narrativas autobiográficas e utiliza ao longo do texto a expressão método biográfico referindo-se aos relatos autobiográficos. Nóvoa (1988) utiliza os parênteses (auto) biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social.

Ferrarotti instala um debate sobre a autonomia e consolidação da biografia como método autônomo de pesquisa no campo das Ciências Sociais. Para o referido autor, a utilização do método biográfico, numa perspectiva sociológica, corresponde a uma dupla exigência, caracterizando-se inicialmente como uma “necessidade de renovação metodológica” como forma de rompimento com a metodologia clássica das Ciências Sociais centradas na objetividade e na intencionalidade nomotécnica. Como segundo aspecto, a gênese de uma nova Antropologia que aparece no “capitalismo avançado.” Ou seja,





[...] as pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma **ciência das mediações** que traduza as estruturas sociais em comportamento individuais ou microssociais [...].(FERRAROTTI, 1988, p. 20, grifo do autor).

Por entender que a sociologia clássica não dá conta de compreender e subsidiar as necessidades de uma hermenêutica social, Ferrarotti (1988) classifica-a como impotente para o campo psicológico individual, visto que a biografia torna-se referência sociológica que pode garantir a mediação entre a história individual e social, porque “[...] a biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de acção social. Uma teoria que preencheria o “[...] corte epistemológico” que, segundo Althusser, divide inelutavelmente o domínio do psicológico e o domínio do social. Uma teoria que, portanto, corresponde às necessidades mais urgentes de outras ciências humanas que procuram pôr-se criticamente em questão: a Psicologia, a Psiquiatria, a Psicanálise.” (FERRAROTTI, 1988, p. 21).

As reflexões de Ferrarotti pontuam aspectos sobre as metamorfoses, especificidades do método biográfico e as mediações sociais do trabalho com biografias de grupos, na medida em que o homem no seu cotidiano universal singular pode ser tomado para análise como referência da totalidade da experiência humana, reproduzindo-se na sua singularidade.

As experiências e seminários desenvolvidos desde a década de 1980 pelo grupo da Universidade de Genebra, a partir das discussões sobre autoformação através da abordagem das histórias de vida por parte do sujeito aprendente (PINEAU, 1988), marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação. Nesse sentido, afirma Dominicé (1988, p. 103) que “[...] a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação [...].”

Tanto para Pineau (1988) quanto para o grupo de Genebra (Dominicé, Finger e Josso) a biografia educativa vincula-se à Educação Permanente do adulto e instaura-se na singularidade da autoformação em contexto educativo, não comportando generalizações num campo de investigação, e a sua utilização articula-se com um objeto de investigação, o qual vincula-se a um

contexto educativo. É deste lugar e desta implicação teórica-epistemológica que entendo ser a biografia educativa um recurso fértil para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.

As entradas que venho construindo, centradas na prática de formação com as histórias de vida, tem me permitido denominá-las de narrativa (auto) biográfica ou narrativa de formação tal como utilizada por (JOSSO, 2002), por entender que as mesmas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação.

Entendo, também, que a experiência construída através da história da escolarização (DOMINICÉ, 1988) pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente, aqueles relativos aos estudos e pesquisas sobre a formação docente, o ensino e semelhantes ou diferentes práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos.

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

34

## Notas

- 1 Faço referência ao trabalho 'História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas,' publicado no Livro 'Currículo e Docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais', 2003, o qual utilizo como base para a ampliação do presente artigo.
- 2 Sobre essa questão, afirma o autor que "un análisis de los distintos tipos de literatura autorreferencial de profesores y maestros existente, un intento, no cerrado ni exhaustivo, de clasificación de los mismos. Una clasificación que implica su caracterización y, por tanto, una primeira aproximación a sus formas materiales y textuales, así como a sus motivaciones y contenidos, cuestiones todas ellas que requieren un tratamiento más extenso y detallado." (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 143).



- 3 Sobre essa questão, Pineau (1999) faz referência ao livro de D. Bertaux, *Lês récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris: Nathan-Université, 1997.
- 4 Sobre essa questão, Franco Ferraroti (1988) apresenta no texto *Sobre a Autonomia do Método Biográfico*, um excelente quadro teórico e as 'Razões de um 'revival' em relação à renovação metodológica das Histórias de Vida em contraposição a crise do "Santo Método," especificamente quanto aos seus dois valores fundamentais: "[...] a objetividade e a intencionalidade nomotética." Para um maior aprofundamento dessa questão, consultar o referido texto, p. 19-34.
- 5 A experiência desenvolvida no projeto PROSALUS, no Departamento de Recursos Humanos do Ministério de Saúde de Portugal, coordenado por Nóvoa e Finger (1988), resultou na publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, contando com experiências desenvolvidas por Adèle Chené, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Matthias Finger, Christine Josso, António Nóvoa e Gaston Pineau, o que demarca diferentes movimentos de utilização e teorização sobre o método (auto)biográfico no cenário internacional.
- 6 A autora destaca uma variedade significativa de livros e/ou artigos de Gaston Pineau (*Histoires de vie*), Pierre Dominicé (*L'histoire de vie comme processus de formation*), as produções da European Society of Research in Adult Education (ESREA), como obras que traduzem um esforço coletivo. Além destas, faz referência aos trabalhos desenvolvidos no mundo lusófono com as pesquisas de Nóvoa; Catani et al. Para maiores conhecimentos dessa questão, consultar Josso, 2002, p. 14-20.
- 7 O pioneirismo do trabalho em torno da questão é a pesquisa sociológica desenvolvida no CERU por Zeila Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca, sobre "Velhos mestres das novas escolas; um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo," a qual objetivou abordar problemas educacionais em áreas rurais de São Paulo durante os anos 30, enfocando especificamente, a partir da história de vida dos professores, esclarecer aspectos sobre a educação em São Paulo.
- 8 Dentre os estudos produzidos no final dos anos 90 e início de 2000 destaco as seguintes pesquisas: Sônia Kramer e Solange Jobim Souza (1996); Belmira Bueno, Maria Cecília Sousa, Denice Catani e Cynthia Pereira Souza. *Docência memória e gênero: estudos sobre formação* (1997) e *A vida e o ofício dos professores* (1998); Selva Fonseca. *Ser professor no Brasil: história oral de vida* (1997); Maria Teresa de Assunção Freitas. *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica* (1998); Jane Soares de Almeida. *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (1998); Roseli Fontana. *Como nos tornamos professoras?* (2000); Valeska Fortes de Oliveira. *Imagens de professor: significação do trabalho docente* (2000); Mailsa Carla Passos. *Memória e história de professoras: como praticar também é lembrar* (2000); Geni Nader Vasconcelos. *Como me fiz professora* (2000); Ana Alcídia de Araújo Moraes. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação* (2000); Marilda da Silva. *Como se ensina e como se aprende a ser professor* (2003); Carmem Lúcia Vidal Pérez. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares* (2003); Maria Helena Menna Barreto de Abrahão. *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria* (2004), como resultado do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, dentre diversas experiências que demarcam a ampliação da utilização do método autobiográfico e da pesquisa narrativa na formação de professores.
- 9 Ao referir-se a sua participação no seminário e ao tempo de balanço proposto e vivido no mesmo, afirma Nóvoa (1992, p. 24) que "Espero poder construir, neste seminário que tem como tema 'A história de vida em formação', um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. É um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado. Gostaria de ser capaz de o conceber como uma 'fase preliminar da (nova) acção.' Acção que espero apreender com um outro olhar e as mesmas utopias."

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

CAMARGO, Apásia; LIMA, Valentina da Rocha; HIPÓLITO, Lúcia. O método de história de vida na onrea Latina. **Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 19, p. 148-180, 1984.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

\_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e ontrealves. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice. Reflexões sobre a pesquisa sociológica. **Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 6, p. 15-22, 1992.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; TENCA, Álvaro; TENCA, Sueli. **Velhos mestres das novas escolas**: um estudo das memórias de professores da 1ª República. São Paulo: INEP/CERU, 1985. (Relatório de Pesquisa).

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

\_\_\_\_\_. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L' Harmattam, 1990.



\_\_\_\_\_. Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In: DESMARAIS, Durval; PILON, Jean Maurice. **Pratiques des histoires de vie**. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris: L'Hamattan, 1996.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

\_\_\_\_\_. **Histoire et histoires de vie**. 2ème ontre, Paris: Libraries des Méridiens, 1993.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de visa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Viñao Antonio. Relatos t relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In: BENITO, Agustini Escolano; DÍAZ, José ontr Hernández. **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant, 2002, p. 135-175.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravel, 1998.

GENOVESI, Giovanni. La escuela como narratividad. In: BENITO, Agustini Escolano; DÍAZ, José ontr Hernández. **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant, 2002, p. 245-263.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathia. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

\_\_\_\_\_. **Cheminer vers soi**. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe. (Org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. In: MORAES, Ana Alcídia de Araújo. (Org.). **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Ed. 1992, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Imagens de professor: significação do trabalho docente.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 99-110.

PAZOS, Mercedes Suárez. Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. In: BENITO, Agustini Escolano; DÍAZ, José ontr Hernández. **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada.** Valencia: Tirant, 2002, p. 105-133.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **on histoires de vie.** Paris: PUF, 1993.

PINEAU, Gaston; MICHELE Marie. **Produire as vie: autoformation et autobiographie.** ontreal: Edilig, 1983.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-77.

PINEAU, Tomo de. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (Org.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação.** Tradução Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.



QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, p. 14- 43.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru (SP): EDUSC, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney. (Org.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 35-56.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Elizeu Clementino de Souza  
Prof. Dr.do Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e  
Faculdades Integradas Olga Mettig  
Coordenador do GT-Educação Fundamental da ANPEd  
E-mail | [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

Recebido 8 fev. 2006

Aceito 20 fev. 2006

## Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as

Reasons for keeping: the ordinary writings in the teachers files

Ana Chrystina Venancio Mignot  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Mas essas coisinhas, é quase que  
só a gente que vê ... e guarda.  
(PRADO, 1988)

### Resumo

40

Tanto os intelectuais da educação como os/as professores/as que atuam anonimamente na sala de aula reúnem documentos ao longo da vida. Os seus arquivos pessoais, entendidos como uma certa forma de escrita de si, permitem pensar na importância de uma "memória de papel" para o reconhecimento de diferentes propostas e práticas que, histórica e cotidianamente, inventam a escola e a sala de aula. Neste texto procurou-se inventariar as escritas ordinárias encontradas nestes arquivos, com o objetivo de discutir a importância de preservação e análise destes documentos para a pesquisa em História da Educação.

Palavras-chave: Escritas ordinárias. Memória. Arquivos pessoais.

### Abstract

Intellectuals from the education field, as teachers in their classrooms, collect documents along their professional lives. Their personal files, which could be considered a kind of writing for themselves, make us think about the importance of a "writing down memory" as a way to recognize different proposals and practices that historically and daily have recreated the school and the classroom. This text attempts to conduct an inventory of ordinary writings found in those files for the purpose of discussing the importance of preserving and analyzing these documents in Education History research.

Keywords: Ordinary writings. Memoirs. Personal files.





Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como “ordinários”<sup>1</sup> tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas, “[...] tornam-se presentes como uma voz que nos interpela.” (FELGUEIRAS; SOARES, 2004, p. 110). Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação.

Materializados em papel e tinta, produzidos pela mediação da escola, a grande maioria desses documentos enfrentou a passagem do tempo, e, agora estudados podem emergir como re-conhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como “lugar de memória”. Dentre eles, encontram-se também os múltiplos documentos produzidos durante a trajetória escolar: boletins e cadernetas escolares, cadernos de ditado, cópias, exercícios de caligrafia, deveres de casa, atividades de aula, álbuns de recordação, cadernos de poesias e cadernos de perguntas.

Produtores/as de papéis escritos, no mais das vezes no silêncio e no anonimato, muitos/as professores/as ajudaram a preservar escritos – “essas coisinhas” – que costumam ser deixados de lado como algo que não consegue conservar nenhum tipo de significação e apenas sobra porque aparentemente não guarda nenhuma importância e sentido. Guardam também as recordações da prática profissional, como relatórios de estágio, fichas de aula, cadernos de planejamento, relatórios de alunos/as e exemplos de atividades. Ao longo do tempo, estas formas de registrar o acontecer cotidiano da sala de aula sofreram mudanças evidenciando que não só os conteúdos mas também a distribuição do tempo e as metodologias foram alterados.

Os suportes e utensílios da escrita se modificaram. Os mais antigos são detalhados, manuscritos e em cadernos grampeados e pautados, com exercícios mimeografados colados e, muitos deles, repletos de decalques e recortes de flores, crianças, bichinhos e paisagens. Os mais recentes são datilografados ou digitados e impressos em folhas brancas soltas, numa escrita mais lacônica, com pouca descrição do que foi ou será realizado, restringindo o registro, na maior parte das vezes, aos objetivos, estratégias e formas de avaliação. (MIGNOT, 2003).

Uma das características mais perceptíveis e negligenciadas, juntamente com o utensílio da escrita – caneta tinteiro ou esferográfica – é a letra bem desenhada da professora, cujo talhe imprimia uma particularização definitiva aos documentos: letra de professora! Ela foi ficando cada vez mais livre, mais inclinada, mais diferenciada uma das outras e quase não se pode reconhecer nestas letras uma marca distintiva do saber profissional, já que “[...] a escrita ficou mais distanciada do desenho, da caligrafia, das dimensões controladas do corpo mas identificada, sim, com uma legibilidade entendida em termos comunicacionais.” (OSSANNA, 2002, p. 226).

42 Ao inventariar os documentos preservados em arquivos de professoras/as, o objetivo deste texto é trazer elementos que possam ajudar a refletir sobre a importância de preservar esses documentos aparentemente banais; dotar de outros significados os papéis escritos/guardados que passam do espaço privado para a visibilidade pública e desconstruir a crença de que os/as profissionais responsáveis por ensinar a ler e escrever, não escrevem. Talvez, os/as professoras/as não escrevam com a intenção de publicação, mas, em seus guardados, estão presentes inúmeras atividades por elas criadas, cotidiana e anonimamente, no interior das salas de aula. Ao iluminar estes papéis “ordinários” pode-se pensar na importância de uma “memória de papel” para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais, ações e sociabilidades das e entre os/as professoras/as como ponto de partida para reinventar outros presentes, como lembra o historiador português Rogério Fernandes:

O papel é o suporte mais vocacionado para conservar o registro de momentos fugidios nas nossas vidas ou nas vidas dos outros. Aí temos dispersos pelas gavetas materiais díspares que são outras tantas histórias de vida revertidas ao contexto profissional: as velhas agendas cujos anos chegaram ao fim, nas quais foram marcados encontros, conferências a ouvir ou a proferir, projetos, concursos, moradas de novas escolas [...] mais laboriosos e mais ricos, os diários de aula, as memórias dos tempos letivos, as planificações letivas, os nossos trabalhos [...] são uma imagem baça do tumulto ou, pelo contrário, da pacatez daquilo que outrora foi vivo e atual. (FERNANDES, 2005, p. 25).

Para tanto, antes de adentrar pelas escritas ordinárias encontradas em arquivos de professoras/as, procuramos analisar os arquivos de inte-



lectuais da educação brasileiros com atuação marcante na cena pública, especialmente, nas décadas de 1920 e 1930, buscando chamar a atenção para os “documentos menores” que neles são encontrados. Propositalmente, deixaremos de lado os manifestos, artigos em jornais, revistas e livros, bem como as leis, decretos e portarias que assinaram. Nosso olhar dirige-se para cartas, fotografias, rascunhos, textos inéditos e bilhetes, buscando realçar as possibilidades interpretativas que esses documentos representam para a compreensão da vida desses/as educadores/as na História e na História da Educação. Aparentemente banais, eles iluminam posicionamentos políticos, redes de sociabilidade e espaços de legitimação.

Este texto contém um fio invisível que costura as suas duas partes: a esperança de que o entendimento da importância dessas escritas para a memória da educação brasileira desperte, em cada um e em todos que o lerem, um compromisso com a sua preservação, compromisso esse que emerge da compreensão da função social da memória<sup>2</sup>.

## Arquivos pessoais dos intelectuais da educação

43

Assim como os homens públicos que ocuparam proeminente lugar na cena política e cultural do país, muitos/as educadores/as renomados/as preservaram seus papéis. Alguns deles ocuparam cargos à frente de administrações que procuraram reformar a educação pública, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Outros, como Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Paschoal Lemme e Cecília Meireles, para citar apenas uns signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, exerceram o magistério e participaram politicamente do debate educacional ou exercitaram a crítica às propostas educacionais postas em prática, por intermédio da atividade jornalística.

Ao reunir documentos pessoais e profissionais, esses intelectuais procuraram, como diz o historiador francês Philippe Artières (1998), arquivar a própria vida para preservar a memória, testemunhar acontecimentos, imortalizar a experiência. O autor afirma que arquivar-se para ter a identidade reconhecida, controlar a vida, recordar e retirar lições do passado, preparar o futuro e inscrever a existência: “Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo.”

(ARTIÈRES, 1998, p. 31). Guardar documentos de si mesmo, como assinalou Renato Janine Ribeiro, revela o desejo de perpetuar-se, mas sobretudo, responde ao desejo de forjar uma glória. Assim, os arquivos pessoais, encerram a intenção do titular de ser reconhecido pela posteridade por uma “identidade digna de nota.” (RIBEIRO, 1998, p. 35).

Muitos destes arquivos estão sob a guarda de algumas instituições responsáveis pela preservação da memória. O de Anísio Teixeira encontra-se no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, que contém vasto conjunto documental composto de 34000 documentos manuscritos, 600 documentos impressos e 502 fotografias, 199 cartões postais e 4 discos nos documentos audiovisuais, microfilmados, dividido nas séries documentos pessoais, correspondência, produção intelectual, legislação, temática, diversos e recortes de jornais<sup>3</sup>.

A vasta documentação deste intelectual compreende, além do período no qual esteve no Distrito Federal, sua presença a partir de 1924, na Diretoria da Instrução Pública da Bahia, no debate constituinte, suas atividades no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e, em muitas outras iniciativas que visaram reformar o país pela via da educação, como o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e sua participação na Unesco e na Universidade de Brasília (UnB).

No arquivo de Anísio, destacam-se, além de rascunhos, textos manuscritos, notas, diários, bilhetes, cartões de visita e convites, as cartas de políticos, intelectuais, familiares, amigos e professores/as que escreveram a Anísio Teixeira para pedir, agradecer, cumprimentar, sugerir, cobrar, reivindicar, quando ele esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1931 e 1935. Até mesmo o carteiro que entregava diariamente mensagens de outros tantos remetentes que escreviam em defesa dos próprios interesses, mas, na maior parte das vezes, o faziam para interceder por familiares e amigos, não se fez de rogado e escreveu ao educador, pedindo emprego para um parente.

Os pedidos não se limitavam a empregos e benefícios no âmbito da rede pública de ensino, evidenciando assim que os remetentes o consideravam com uma posição de destaque tal que o credenciava para conseguir



favores até mesmo no gabinete presidencial. Os agradecimentos, por sua vez, se referiam ao atendimento de pedidos de nomeação ou intermediação para cargos, empregos nas escolas públicas, envio de livros e material escolar, apoio dado a entidades profissionais e cartas de apresentação para finalidades diversas. É possível que Anísio as tenha preservado com a intenção de testemunhar uma dada cultura política que atravessava a vida pública brasileira e, em especial, o sistema educacional, durante as primeiras décadas do século XX. (MIGNOT, 2005).

○ arquivo de Anísio tem uma íntima relação com outros arquivos de educadores de sua geração, sob a guarda do CPDOC, o que permite delinear parte do diálogo da intelectualidade brasileira sobre a educação, conforme já observou Luciana Heyman (2003). A correspondência de Anísio Teixeira com Lourenço Filho é particularmente importante. Se, na década de 1920, em estados diferentes, no Ceará e na Bahia, empreenderam as suas primeiras reformas, enfrentando problemas semelhantes para assegurar uma educação de qualidade para todos, no Distrito Federal, estiveram juntos, procurando dar visibilidade à causa a qual dedicaram suas vidas, tendo como palco a cidade que era a vitrine do Brasil<sup>4</sup>.

Durante o período no qual Anísio foi o Diretor da Instrução Pública, Lourenço Filho esteve à frente do Instituto de Educação e as cartas trocadas permitem entrever como a formação de professores foi uma questão crucial para esses renovadores, levando-os a discutir e elaborar diretrizes que favorecessem uma escola que partisse dos interesses das crianças, em substituição às velhas práticas pedagógicas.

A documentação de Paschoal Lemme pode ser encontrada no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>5</sup>. Seu arquivo contém anotações, correspondências, livros, que ajudam a compreender sua trajetória de educador comprometido com a educação das camadas populares. Os escritos nele contidos permitem percorrer seu processo de formação e, nesse, como foi sedimentando sua sensibilidade em relação às questões sociais e educacionais de seu tempo.

○ mais jovem dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, também deixou registrado seu percurso profissional ao lado daqueles que, a partir de 1920, seriam os responsáveis pelas tentativas

de mudanças de rumo da educação nacional: Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Tendo ocupado diferentes cargos na administração da educação, Paschoal Lemme tinha uma particular visão da importância da educação de massas, pois havia se aproximado das teses fundamentais do marxismo que, como admitiu, o ajudaram a compreender a exploração do homem pelo homem. Preso em 1936, acusado de participação no levante comunista, Paschoal Lemme deixou seu testemunho da prisão política em um dos quatro volumes que escreveu de suas memórias:

Como ele próprio relata, o batismo do cárcere acabou constituindo uma experiência providencial para fixar, definitivamente, a direção de seu pensamento político-social e, conseqüentemente, educacional. A respeito observa: 'minha opção já havia algum tempo vinha sendo feita, e o que vi, ouvi e meditei durante aqueles sombrios meses que passei no presídio do Capitão Felinto Strubling Müller, só serviram para reforçar minhas convicções.' (FÁVERO; BRITO, 2003, p. 117).

46

As mulheres que dedicaram suas vidas ao ofício de ensinar e a discutir as políticas educacionais também preservaram documentos acumulados ao longo da vida. O arquivo de Armanda Álvaro Alberto<sup>6</sup>, assim como o arquivo de Paschoal Lemme, atualmente, encontra-se no PROEDES. Nele, as fotografias ocupam um lugar especial entre os papéis desta professora que foi precursora, no país, da adoção dos ideais montessorianos de educação, numa experiência ao ar livre, em Angra dos Reis, em 1919, diretora da Escola Regional de Meriti, criada em 1921, em Duque de Caxias, fundadora da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, prisioneira política em 1936/1937.

Envoltas em papel de seda, acondicionadas em álbuns, divulgadas na imprensa, publicadas em seus livros, as fotos oferecem uma visão geral de sua história de vida. Assim como outros objetos autobiográficos – cartas, relatórios escolares, livros de ouro, livros-caixa, bilhetinhos, textos inéditos, cadernetas de anotações, álbuns de recortes de jornais – elas sinalizam mudanças em sua trajetória.

Artifícios inventados para fixar a memória, evitar o esquecimento, garantir um lugar na posteridade, as fotografias evidenciam o lugar social



daquela que acumulou fragmentos da vida em pedaços de papel. Eternizam momentos significativos, revelando espaços de atuação e desvelando estratégias adotadas para que a voz feminina se fizesse ouvir no debate educacional. Anotadas ou legendadas, os pequenos textos que acompanham as fotografias guiam o olhar do observador para o que deve ser armazenado, retido, valorizado. Preservadas como objetos-reliquia expressam a tentativa de legar uma dada imagem que tinha de si mesma, do trabalho que desenvolvia, da importância que desempenhou em movimentos de renovação educacional e democratização do País. (MIGNOT, 2002).

Os escritos de Cecília Meireles, por sua vez, encontram-se dispersos em muitos arquivos. Uma parte significativa está sob a guarda da família, que tem disponibilizado fotografias, poemas e crônicas que têm sido estudadas e publicadas. Recentes estudos feitos e/ou publicados, especialmente por ocasião das comemorações do seu centenário de nascimento, em 2001, quando sua obra foi reeditada, as publicações procuraram dar visibilidade à sua presença na vida intelectual brasileira, e a sua atividade no magistério foi objeto de análise. Estes trabalhos mostram como Cecília Meireles se aproximou do ideário da Escola Nova, aproximação esta que não se resumiu a ser professora, dirigir uma escola no Distrito Federal, escrever e editar a página da Educação, no *Diário de Notícias*, entre 1930 e 1934. Ela foi responsável pela criação da primeira biblioteca pública destinada às crianças, a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco<sup>7</sup>.

No arquivo de Fernando de Azevedo, que está na Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, encontram-se as cartas por ela escrita e nas quais pode ser compreendida a sua inserção no debate educacional da conturbada década de 1930, quando as posições ideológicas, políticas e religiosas estiveram acirradas. (LAMEGO, 1996; VIDAL, 2001).

Críticas à política educacional implantada desde a saída dele do cargo de Diretor da Instrução Pública, os bastidores do Manifesto dos Pioneiros, comentários sobre livros escritos, lidos, publicados e em elaboração, também povoam as páginas destas mensagens. Fernando deve ter guardado as cartas de Cecília, juntamente com as de outros educadores, porque eram entendidas por ele como portadoras de valor histórico, reveladoras dos múltiplos embates dos renovadores para fazerem valer os ideais de uma educação democrática.

Alguns arquivos permanecem sob a guarda das famílias. É o caso, por exemplo, de Edgar Sussekind de Mendonça, preservado ao longo do tempo por um sobrinho que tem sido incansável em disponibilizar a documentação a pesquisadores/as. Assim como Armanda Álvaro Alberto, com quem Edgar se casou, em 1928, o arquivo pessoal deste educador que esteve presente na fundação Associação Brasileira de Educação (ABE), escreveu vários livros e teve intensa participação no debate educacional e político de seu tempo, têm recortes de jornais, fotografias, pequeninos livros escritos na infância, diários e notas de leitura. Em meio a essa farta documentação, as cartas recebidas na prisão política, entre 1935 e 1936, chamam a atenção.

A acusação de comunista que atingiu Edgar Sussekind de Mendonça, segundo Hermes Lima – que foi preso na mesma época –, em *Travessia*, seu livro de memórias, publicado em 1974, resultava das acusações que Anísio Teixeira vinha sofrendo por parte dos católicos e integralistas que o denunciavam por ter criado um foco esquerdista e comunista no ensino público e, em particular, na Universidade do Distrito Federal (UDF). Os rótulos de comunista e esquerdista constituíram-se em expressões mágicas que justificavam toda e qualquer repressão para conter tudo aquilo que fosse visto como prejudicial à ordem instituída.

A banalização da expressão, obviamente, implicou em prisão mesmo daqueles que não tivessem sobre si mesmos nenhuma acusação particular. Sobre ele pesava o fato de ter sido orador de sessões promovidas pela Aliança Nacional Libertadora, ter presidido o Clube de Cultura Moderna que teve a participação, entre outros, de Aníbal Machado, Jorge Amado, Roquette Pinto e José Lins do Rêgo e de ter assinado uma série de manifestos contra o avanço do nazi-facismo. As cartas recebidas de intelectuais, amigos, alunos e familiares, durante a prisão política, provavelmente foram preservadas como prova de amizade entre pessoas unidas por laços de sangue ou amalgamadas pela crença na importância da educação, da democracia e da liberdade. (MIGNOT, 2002a).

Em que pese o empenho destes educadores e educadoras em preservar seus papéis que permitissem a elaboração de biografias edificantes, como verdadeiros legados às futuras gerações e provas incontestes da participação que tiveram nos principais eventos políticos e educacionais do país, durante muitos anos, eles não foram suficientemente valorizados.





Até então, a História da Educação estava muito voltada para a legislação e os feitos dos homens públicos. Somente a partir da última década, na afluência de algumas novas questões – expressas no estudo de temas como, por exemplo, a cultura e o cotidiano escolares, as redes de sociabilidade, o fazer ordinário das escolas, a imprensa pedagógica, as histórias de vida de professores, professoras, alunos e alunas – e abordagens historiográficas ligadas a novas ferramentas conceituais vindas da Antropologia e das Ciências da Linguagem, trazendo um refinamento na presença e na análise de novos objetos; esta documentação dita “ordinária” passou ser estudada e aprofundou-se a compreensão de que ela poderia permitir a análise de temas igualmente relevantes até então considerados pouco confiáveis. (LOPES; GALVÃO, 2001).

Nesse contexto, parece inegável que as novas perspectivas de investigação em História da Educação estejam centradas tanto na materialidade dos fatos como nas análises das práticas discursivas que as compõem e as inscrevem em um espaço-tempo dado. Em última instância, esta mudança de coordenadas ou de enfoque está diretamente ligada com a presença das subjetividades na análise histórica, em boa medida como consequência das mudanças ocorridas com a crise da modernidade que, ao valorizar as experiências ditas “comuns” criou as condições para um “ressurgimento” um “retorno” do eu-significante. (FERRER, 2005, p. 141).

## **A escola em papéis de professoras**

Não são apenas os/as educadores/as que tiveram destaque na cena pública que preservam documentos. Os escritos que povoam as caixas de guardados de professores/as permitem compreender a importância da escrita na vida de cada um e de todos. Tais documentos registram uma particular experiência profissional: a primeira escola, a primeira turma, um aluno que aprendeu a escrever, um curso realizado, uma festa promovida, um embate para colocar em prática uma proposta, os dilemas e acertos provocados por uma nova metodologia empregada, uma mudança na legislação, uma reforma administrativa, uma formulação de planejamento e até mesmo um novo direcionamento político-pedagógico. Em alguns arquivos dos professores e professoras que atuam nas escolas, podemos encontrar para além

de documentos pessoais, que todos nós acumulamos ao longo da vida e que comprovam a nossa existência, escritas ordinárias de natureza autobiográfica e profissional.

Estes documentos começam a despertar um interesse cada vez maior dos/das historiadores/as da educação<sup>8</sup>. Na esteira dos estudos pioneiros de Antonio Nóvoa sobre a pesquisa (auto) biográfica já existem no Brasil estudos sobre o tema e que permitiram a realização de um evento que, em 2006, na Bahia, terá a segunda edição: o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, nos quais têm sido examinadas diversas perspectivas teóricas e a necessária interlocução de pesquisadores de diferentes países e tradições disciplinares. Alguns esforços isolados também têm se dirigido para a escrita na escola e sobre a escola.

No âmbito da História da Educação, a Sociedade Espanhola de História da Educação também tem se voltado para o tema, particularmente associado à discussão sobre cultura material da escola. Do congresso realizado na Universidade de Burgos em 2003, resultou o importante livro *Etnohistoria de la escuela*, que reuniu inúmeros trabalhos sobre práticas e relações estabelecidas na escola, e, na sessão destinada aos textos e escritas escolares, juntamente com narrativas autobiográficas, sobressaem-se estudos sobre discursos, relatórios e cadernos escolares, por exemplo.

Estudos com a escrita ordinária de professoras de natureza autobiográfica, em uma abordagem histórica podem ser vistos no Brasil. Entre outros, podem ser citados os realizados por Cynthia Pereira de Souza, Denice Bárbara Catani, e Paula Perin Vicentini<sup>9</sup> que analisam lembranças de sala de aula em autobiografias escritas por professores/as aposentados (as).

Nesta clave de abordagem, merece registro, também, a organização dos livros: *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica e Destinos das letras: história, educação, escrita epistolar*<sup>10</sup> que reuniram estudos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, alguns dos quais se detendo na análise de arquivos, diários íntimos e cartas de professoras e professores. Cadernos escolares e álbuns de poesias e recordações de professoras<sup>11</sup> também já foram alvo de investigação histórica nessa área de estudos e confirmam um interesse crescente dos pesquisadores em buscar compreender as práticas docentes a partir de documentos menores, quase negligenciáveis.



Voltando-se para o diário profissional sobre a coordenação pedagógica da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que elaborou entre 2000 e 2002, Elaine Constant Pereira de Souza (2004), por sua vez, concluiu que ao iniciar esta escrita, na surdina, nos bastidores, pretendia desabafar, confessar seus impasses e encontrar saídas possíveis para o processo ensino-aprendizagem, a partir dos relatos e observações recolhidas em sua escola.

Elaborado durante o período de implantação de mudanças na avaliação e de construção do projeto político-pedagógico de sua instituição, nesse diário, ele testemunha como as inovações são apropriadas pelas professoras em seus fazeres profissionais, permitindo aos pesquisadores compreender, para além do currículo proclamado, o currículo praticado pelas professoras. O estudo de um diário sobre a vida profissional permitiu examinar que a vida pessoal e profissional estão imbricadas, e que as observações, mesmo as mais pretensamente marcadas por preocupações com o trabalho, deixam escapar questões meramente pessoais e crenças, concepções e valores muito próprias da diarista.

Investigando um caderno de registros escrito, em 1933, por uma professora mineira e preservado pela família, Edwiges Zaccur (2003) observou que havia nessa escrita uma prática pesquisadora na medida em que, diferentemente dos planos de aula tecnicamente elaborados da forma que hoje se utilizam, nesse, a professora priorizava um relato mais livre, menos cronometrado, mais cheio da experiência rica e complexa da sala de aula. A família provavelmente guardou esse caderno porque ele continha a experiência de um ente querido, mas a professora deve ter feito isso porque se orgulhava das inovações que procurara colocar em prática na sala de aula.

Entre as escritas ordinárias de natureza profissional, encontram-se ainda os relatórios sobre as atividades escolares produzidos por diretores, inspetores de ensino e assistentes técnicos<sup>12</sup>, visando prestar contas, controlar ou orientar as mudanças que pretendiam ser implementadas nas escolas. Considerados documentos oficiais, muitos deles foram conservados em arquivos escolares que, via de regra, não preservam os escritos de professores e de alunos que, igualmente, ajudariam a compreender as práticas pedagógicas, a aprendizagem da leitura e da escrita, a chegada de novos artefatos técnicos às escolas, a cultura e o cotidiano escolar.

Atendendo à legislação específica que determina o que deve ser guardado ou descartado nos arquivos escolares, muitas escolas dispensam documentos que poderiam contar a história de cada instituição e do exercício profissional. Guardam apenas aqueles que dizem respeito à matrícula e à promoção dos/as alunos/as. Eles são importantes, mas não contam a vida vivida nas salas de aula. Muitos dos que sobreviveram à ação do tempo, dos fungos, dos cupins, ficam na escola, esquecidos num canto qualquer.

É importante observar que muitos/as professores/as escrevem diariamente: corrigem os cadernos dos alunos deixando palavras de estímulo e reprimenda, mandam recados para os pais para comunicar sobre o rendimento dos filhos, lembrar uma festa, cobrar um livro, informar as faltas, solicitar encaminhamentos médicos, entre muitas razões. Os/as professores/as também fazem diários nos quais anotam o conteúdo trabalhado, as presenças dos alunos e observações diversas.

Preenchem formulários. Fazem relatórios. Lançam notas. Elaboram fichas de observação. Alguns destes documentos são levados para casa. São dos/as professoras ou são da escola? Qualquer que seja a resposta, o certo é que, graças ao empenho em guardar as atividades suas e de seus alunos em seus arquivos pessoais, nas suas casas, é que hoje temos possibilidade de ter acesso a essa documentação.

Um exemplo da possibilidade de acesso a uma documentação pessoal desse porte pode ser relatado quando, mais recentemente, entre 1957 e 1962, os escritos diários produzidos como cadernos de planejamento diário e primorosamente guardados durante quase 50 anos por sua autora, D. Maria Heloísa, professora gaúcha da cidade de Camaquã, funcionaram como chaves para entender os fazeres de sua atividade docente como professora primária. Como o caderno estudado por Edwiges Zaccur e aqui já referenciado, o acesso a esse material foi facilitado pela própria família, no caso, a filha da professora D. Maria Heloísa. Trabalhados na clave das "escritas ordinárias" permitiram historiar práticas cotidianas da escola e conhecer fragmentos de saberes vigentes no período e que confluem para a construção de memórias da cultura escolar. (CUNHA, 2005a; 2005b).

Como parte constitutiva de um acervo pessoal, ainda não disponibilizado ao conjunto de pesquisadores, esses documentos ganham estatuto de relíquia, carregam traços e vestígios de um outro tempo e a perda aparente



de sua função, na atualidade, é compensada com a polissemia de suas significações para a História da Educação e das práticas escolares. Em seu conjunto, estes documentos se abrem para um campo de investigação atraente que inclui aspectos como a valorização das experiências de pessoas que participam ativamente delas e, especialmente, para o sentido e o significado que lhes outorgam, pela via do escrito.

Aparentemente pouco importantes, eles são resultado tanto de imposições institucionais (via planejamento escolar) como da vontade de testemunhar um vivido. Neles, a escola é uma presença tácita que impõe o registro de uma experiência e, por conseguinte, produz um discurso em relação a uma cultura pedagógica específica. Construir a historicidade desses materiais, tão envolventes e raros, envolve um ato interpretativo e a incorporação da premissa de que o real, nesse sentido, é sempre uma construção. (CHARTIER, 1989).

Além das escritas ordinárias produzidas na escola, por dever de ofício, os/as professores/as produzem outros documentos que guardam relações com a docência. Este é o caso de uma professora que, em 1965, participou, no Rio de Janeiro, de uma atividade de formação: o Curso de Jardim. No caderno "Companheiro", preservado em meio a outros tantos documentos pessoais e profissionais, em cuja capa está estampada a imagem de uma menina sorridente, de olhar angelical e, na contracapa, o mapa do País, com dados sobre a superfície e a população estimativa, anotou as aulas do curso ministrado por Heloísa Marinho<sup>13</sup>, educadora que se destacou no cenário educacional pelo trabalho desenvolvido em diferentes instituições de ensino responsáveis pela formação de professoras e por sua produção bibliográfica sobre educação pré-escolar e alfabetização, particularmente em seus livros *Vida e educação no Jardim de Infância* (1952), *Vida, educação e leitura* (1976), *Currículo por atividades* (1978), e *Estimulação essencial* (1978), nos quais evidenciou suas preocupações com a aprendizagem da leitura e da escrita e a aplicabilidade das investigações às práticas pedagógicas da pré-escola.

Documento raro, visto que os registros de professores e alunos, via de regra, são destruídos e desprezados, este caderno guardado por mais de quarenta anos traz elementos sobre as propostas pedagógicas para este nível de ensino que circularam no início da segunda metade do século XX, e que, certamente, foram apropriadas em muitas salas de aula, uma vez que

os cursos oferecidos por aquela educadora, tanto no Instituto de Educação como no Colégio Bennet, eram extremamente procurados por professoras cariocas que pretendiam dedicar-se ao jardim de infância e à alfabetização. Em meio a anotações com caneta tinteiro e desenhos coloridos de quadros, brinquedos e equipamentos, cuidadosamente copiados pela professora Anna Amélia, que buscava especializar-se para desenvolver o seu trabalho com turmas de jardim de infância, aparecem pensamentos sobre a missão do magistério, músicas para acalmar e seduzir, orientações sobre a arrumação da sala de aula, com recomendações, sugestões e indicações também sobre a decoração, a organização do horário escolar e os equipamentos.

Visto como fonte privilegiada para a compreensão de questões que perpassaram a formação de professoras e a cultura escolar no período, assim como as apostilas, os textos e os livros publicados por Heloísa Marinho sobre linguagem, leitura e escrita na pré-escola e na alfabetização, este caderno oferece a oportunidade de investigar, nos temas tratados e nas atividades propostas, nas quais se destacam as recomendações e as prescrições sobre o material escolar e os modos de preparo do mesmo, as preocupações pedagógicas da educadora que influenciaram na arquitetura, no interior das salas de aula, nos pátios e nos usos do tempo escolar, desse nível de ensino.

Foi em função destas artes de guardar feitas isoladamente por tantos/as professores/as que puderam ser reunidos documentos que, hoje, fazem parte do acervo de algumas instituições públicas de preservação de memória da educação e que estão sendo levadas a efeito como o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, sediado na antiga Escola Municipal Rivadávia Correia; o Centro de Referência da Escola Pública Mário Covas; em São Paulo, o Centro de Referência do Professor e o Museu da Escola de Minas Gerais; em Belo Horizonte e o Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis, alguns deles em consolidação.

Finalmente, vale lembrar que ao remexer os documentos contidos em seus arquivos pessoais, os professores e professoras têm possibilidade de refletir sobre a importância do magistério em suas vidas, pois eles guardam histórias de vida e de formação, formação essa que não se esgota nos bancos escolares, pois ganha força no dia-a-dia da sala de aula. Aliás, a professora Lílian Moura da rede pública municipal de educação de Niterói, em 2003, envolvida com o remexer de seu arquivo pessoal, durante um curso



do qual participou, escreveu uma carta às colegas da escola contando sua descoberta sobre a importância destes velhos papéis. Ela afirma:

Nossos guardados, certamente têm coisas que quando vamos buscar, nos sensibilizam, fazem nossas lembranças viajarem no tempo, ajudando-nos a entender porque escolhemos ser professoras e não uma outra profissão. Cada uma de nós tem caixinhas onde guardamos bilhetes, cartas inesquecíveis, cartões postais, convite de formatura, nossos primeiros cadernos, os caderninhos de nossos filhos nas primeiras experiências escolares, cadernos de planos, fotografias, enfim, temos lá no cantinho do armário, muitas relíquias que precisam ser socializadas. O curso mostra isso pra gente. Mostra que a história da educação é feita por nós. Por isso, devemos preservar essas histórias privadas também, pois nada mais belo é poder olhar a nossa experiência, trocando relatos, papéis e documentos que nos ajudam a entender o nosso fazer na educação. (MOURA, 2003, s/p).<sup>14</sup>

## Para concluir...

Os arquivos pessoais, via de regra, contêm documentos de naturezas diversas que resultam de diferentes estações da vida expressando tanto a vontade de forjar uma glória como um desejo de guardar os momentos mais significativos. Uns tratam de momentos solenes, ocasiões especiais, fatos públicos, militância política. Outros trazem os laços de afeto, o processo de construção de trajetórias, o refinamento de uma idéia ao longo de rascunhos e textos. Os documentos que permanecem nos arquivos pessoais são aqueles que resistiram ao tempo, à censura de seus titulares e à triagem das famílias.

Veza por outra, em determinadas situações de vida, estes documentos são relidos, rasgados, distribuídos, classificados. Passam sempre por inúmeros descartes: por falta de espaço, porque não se lembra mais do seu significado, porque o papel traz lembranças dolorosas, enfim, não faltam razões para que caiam no esquecimento. O mesmo acontece com os arquivos de educadores renomados e dos professores/as que atuam nas escolas.

Mergulhar nos papéis 'ordinários/miúdos' guardados por professores e professoras que atuam anonimamente nas escolas, permite apreender

saberes, crenças, valores e práticas considerando-as como partícipes de uma “[...] história da linguagem e da cultura escrita [...] uma história das diferentes práticas do escrito [...] capazes de gerar modos de pensar o mundo e construir realidades.” (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 133). Esses papéis, diferentemente daqueles que foram guardados por educadores/as renomados/as, contêm o acontecer cotidiano da sala de aula e ao transcender a fragilidade do presente, materializam uma memória escolar.

Papéis antes tratados principalmente pela sua utilidade (valor de uso) passam cada vez mais a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa (valor de signo) e remetem para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior das escolas. De forma menos convencional, estes documentos tratam também das reformas educacionais, das políticas, das propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas, para colocar em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público.

Pesquisadores/as e historiadores/as da educação, em particular, interessados em compreender as práticas escolares têm hoje, pelo menos, um duplo desafio: conquistar a confiança de antigos/as professores/as para adentrar em suas casas, visando consultar os papéis acumulados ao longo da vida ainda protegidos dos olhares indiscretos; e, disseminar entre aqueles/as que exercem o magistério a necessidade de guardar as escritas produzidas na escola e sobre a escola, na própria instituição na qual trabalham, visando preservar uma memória da educação brasileira. Convencidos/as da importância das escritas ordinárias escolares para a compreensão de práticas e processos pedagógicos, certamente, serão os/as professores/as não só os/as maiores interessados/as, mas os/as grandes aliados/as nas artes e nas razões para guardar.

## Notas

- 1 Considerados na perspectiva as escritas ordinárias, conforme Fabre (1993).
- 2 Sobre o papel social da memória, ver Felgueiras (2005, p. 88). Para ela, “[...] a afirmação da memória anda a par da emergência e exercício de um poder e de sua legitimação.”
- 3 Para maiores informações sobre a documentação, consultar o descritor do arquivo também divulgado no *site* da instituição: [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)





- 4 Esta expressão usada por Clarice Nunes, (1999) em sua análise da reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, sintetiza não só a importância cultural, política e econômica da então capital da República, mas também a visibilidade que a reforma da educação teria nesta cidade para aqueles que a promoveram.
- 5 A respeito de Paschoal Lemme, consultar Brandão (1999).
- 6 Ver Mignot (2002).
- 7 Ver Pimenta (2001). A biografia da poeta e educadora pode ser vista no verbete elaborado por Lobo 2002.
- 8 Vale lembrar que estudos que privilegiam a escrita autobiográfica procuram evidenciar a importância destas “escritas menores” para a compreensão da História e da História da Educação. Recorrendo a ego-documentos, no caso narrativas de vida e formação, para tratar da relação professor-aluno na escola primária portuguesa em fins do século XX, Rogério Fernandes tece observações sobre a cultura material da escola, lembrando que ela é constituída dos objetos e instrumentos usados no exercício da atividade de ensino-aprendizagem, mas que a escola “não é apenas um universo de objetos”. Tomando como referências os testemunhos sobre a memória escolar, o pesquisador chama a atenção para o fato de que nas histórias de vida relatadas por escrito, especialmente para sua investigação, a memória que se tem da escola transcende os projetos pedagógicos aplicados e os objetos escolares usados com finalidades igualmente educativas. Para ele, “[...] a leitura crítica que a memória da escola proporciona pode levar-nos a transpor a sua face material”. A memória da escola é “[...] também um mundo de pessoas e um tecido de relações pessoais.” (FERNANDES, 2005, p. 24).
- 9 Das autoras Mignot e Cunha (2003 e 2004).
- 10 Organizados por Mignot, Bastos e Cunha (2002) e Bastos, Cunha e Mignot (2003).
- 11 Referimo-nos aos nossos textos presentes na coletânea Histórias e memórias da educação no Brasil, organizada por Stephanou e Bastos (2004).
- 12 Sobre os inspetores e diretores de escolas, consultar Faria Filho (2000). Sobre os assistentes técnicos ver Lopes (prelo), no qual a autora tomando como ponto de partida, um relatório de um assistente técnico, interpreta a criação dos museus escolares e dos centros de referência de professores, no contexto da criação dos museus e, entendendo-os como lugares de memória da educação, discute a importância dos mesmos para o ensino e a pesquisa em História da Educação. Ver também Cunha (2003).
- 13 Sobre esta educadora consultar Leite Filho (2002).
- 14 Trata-se do Curso Traços da memória: escola e cultura escrita, coordenado por Ana Chrystina Venancio Mignot, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói, em 2003, que teve por objetivos: proporcionar a reflexão sobre as práticas de escrita cotidiana; socializar as pesquisas sobre práticas de escrita no cotidiano escolar; aprofundar as discussões sobre as práticas de memória docente construídas na escola e que, por sua vez, também a constroem; e, analisar intenções educativas, práticas pedagógicas, usos do tempo e a cultura escolar na escrita de alunos. Outras experiências de formação continuadas, incluindo exposições sobre escritas ordinárias têm sido promovidas pela mesma com a finalidade de divulgar a importância de preservação da memória escolar.

## Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1988.

BRANDÃO, Zaia. **A inteligência educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Destinos das letras**: história, educação, escrita epistolar. Passo Fundo: EDUPF: 2003.

CASTILLO GÓMEZ, António. La cultura escrita en la larga duración. **Educación/Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 12, p. 129-169, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1989.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-62.

CUNHA, Maria Teresa Santos. História, educação, civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930-1950. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 121-138, 2005.

\_\_\_\_\_. **No tom e no tema**. As escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: SEMINÁRIO SOBRE CULTURA ESCOLAR: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, 2., 2005. Curitiba: UFPR, 2005a. 1 CD-ROM. (texto mimeo).

\_\_\_\_\_. Copiar para homenagear, guardar para lembrar: cultura escolar em álbuns de poesias e recordações. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 347-362. (v. III, século XX).

HEYMAN, Luciana Quillet. Memória dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: os arquitos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. In: MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José. (Org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 99-110.

FABRE, Daniel. (Org.). **Écritures ordinaires**. Paris: Centre Georges Pompidou/Bibliothèque Publique d'Information, 1993.

FARIA FILHO, Luciano. Profissionais da educação, cultura escolar e relações de gênero. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. (Org.). **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2000. p. 147-163.



FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Memória e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 113-132.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; SOARES, Maria Leonor Barbosa. O projeto "Para um Museu Vivo da Escola Primária" – concepção e inventário. In: MENEZES, Maria Cristina. (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004. p. 105-130.

FELGUEIRAS, Margarida. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 87-101, jan./abr. 2005.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 19-39, jan./abr. 2005.

FERRER, Alejandro Tiana. La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In: **Repensar la historia de la educación**. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva. 2005. p. 103-145.

LAMEGO, Valéria. **A farpa da lira**: Cecília Meireles na revolução de 30. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LEITE FILHO, Aristeo. Heloísa Marinho. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (Org.). **Dicionário dos educadores no Brasil**. Da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: MEC/INEP/COMPEd 2002. p. 244-250.

LEMME, Paschoal. **Memórias 2**. Vida de família, formação profissional, opção política. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1988.

LIMA, Hermes. **Travessia** (memórias). Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

LOBO, Yolanda Lima. Cecília Meireles. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (Org.). **Dicionário dos educadores no Brasil**. Da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: MEC/INEP/COMPEd 2002. p. 237-247.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. Uma iniciativa de preservação de documentos escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Traços da escola**: memória e escrita cotidiana. Rio de Janeiro: DP&A. (prelo).

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro. DP&A: 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

\_\_\_\_\_. Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de idéias e afetos. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Destinos das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: EDUPF, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Papéis guardados**. Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius, 2003.

\_\_\_\_\_. Por trás do balcão: os cadernos da coleção cívica da Casa Cruz. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis (RJ):Vozes, 2005. p. 363-378 (v. III, século XX).

\_\_\_\_\_. O carteiro e o educador: práticas políticas na escrita epistolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 10, jul./dez. 2005. (prelo).

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

60 \_\_\_\_\_ . Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores." In: ABRAHAO, Maria Helena. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004. p. 267-291.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Refúgios do eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2002.

MOURA, Lílian. **Querida colega**. Niterói, 2003. (mimeo).

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da educação. Bragança Paulista: EDUSF. 2000.

PIMENTA, Jussara. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. In: NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 105-120.

PRADO, Adélia. **Cacos para um vitral**. Rio de Janeiro: Rocco. 1988.

OSSANNA, Edgardo O. El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX. In: CUCUZZA, Héctor Rubén; PINEAU, Pablo. (Org.). **Por una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina**. Del catecismo colonial a la razón de mi vida. Buenos Aires: Miño y Ávila Editores, 2002. p. 213-227.



RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si ou... **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 35-42, 1988.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de. **Histórias pedagógicas**: a invenção curricular cotidiana no diário profissional. 2004. 232 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VIDAL, Diana. Da sonhadora para o arquiteto: Cecília Meireles escreve a Fernando de Azevedo (931-1938). In: NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 81-104.

ZACCUR, Edwiges. Caderno de registros: uma prática pesquisadora. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 34-62.

Ana Chrystina Venancio Mignot  
Profª Drª do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Pesquisadora da Linha de Instituições, Práticas  
Educativas e História | Pesquisadora do CNPq  
E-mail | acmignot@terra.com.br

61

Maria Teresa Santos Cunha  
Profª Drª do Departamento de História da Universidade do Estado  
de Santa Catarina e do Mestrado em Educação e Cultura  
E-mail | mariatsc@brturbo.com.br

Recebido 2 abr. 2006

Aceito 9 abr. 2006



## Professor: que história é essa?

---

Teacher's stories: what are those?

Sandra Maia Farias Vasconcelos  
Universidade Federal do Ceará

### Resumo

62 Este trabalho teve o objetivo de analisar memoriais de formação escritos por sujeitos em um curso de formação de professores. Foram lidos 50 memoriais, dos quais cinco foram analisados em profundidade. A metodologia de análise utilizada foi o estudo lingüístico de aspectos verbais, em especial os aspectos temporais das narrativas. Percebemos que as histórias de vida, embora sejam narrativas espontâneas, seguem o processo sintático do aspecto verbal com igual rigor. A fala e a escrita representam, se não integralmente, pelo menos muito proximamente a realidade temporal das lembranças.

Palavras-chave: História de vida. Narrativa. Aspecto.

### Abstract

This work had the objective to analyze memorials of formation written by students in a course of formation of professors. 50 memorials has been read, of which five have been analyzed in depth. The methodology of analysis used was the linguistic study of verbal aspects, in special the secular aspects of the narratives. We perceived that life histories, even so are spontaneous narratives, follow the syntactic process of verbal aspect with equal severity. The speech and the writing represent, if not integrally, at least very closely the secular reality of the memories.

Keywords: History of life. Narrative. Aspect.



## Professor: que história é essa?

Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.  
(TEIXEIRA, 1986)

Levar alguém a contar fatos de sua vida inseridos em uma conjuntura acadêmica é hoje uma prática corriqueira em Ciências Humanas. Considerar a pessoa em sua história, em suas lembranças às vezes imaginadas, em peças criadas pelo estranho emaranhado do sonho com as situações vividas, imagens distorcidas, reações visíveis, é esse um pouco o objetivo de se estudarem os relatos de vida. Mas é uma abordagem a ser feita cuidadosamente. Christine Abels (1998), em seu trabalho sobre crianças órfãs institucionalizadas, defende que não se pode decidir começar um trabalho de história de vida com pessoas na ilusão acadêmica (petulante) de que estamos lhes fazendo um grande bem e que o sujeito será o beneficiado unicamente.

Ao contrário, devemos entrar no universo dessas pessoas um pouco a convite delas mesmas. Assim retornamos à necessidade de conceber uma relação íntima, geradora de confiança, a fim de que possamos chegar ao núcleo emotivo de nosso interesse de pesquisa, o coração da demanda. O sujeito, ele mesmo, é o único que poderá chegar a seu próprio núcleo e daí retirar ensinamentos, desvendar seus segredos, assim como nos ensina Gracián, em sua *Arte da Prudência* (2005, p. 67), “[...] é no silêncio cauteloso que a sensatez se refugia.”

Pineau e Le Grand (1986, p. 17) abrem a introdução de sua obra *Les Histoires de Vie* com a seguinte afirmação: “Fazer sua vida nunca foi fácil. Ganhá-la tampouco. Compreendê-la ainda menos.” Com essa afirmação, os autores acentuam sobretudo a última frase. Compreender a própria vida implica poder abraçá-la, cercá-la e reconstituí-la, segundo os autores, pelo fato de enriquecerem seu percurso. Esses fatos unem os elementos mais distintos da vida do sujeito, separam fatos imbricados, enquanto loteiam e subdividem as opiniões mais rígidas. Contar a própria vida é também contar uma época histórica, um momento específico, um lugar, uma cultura formada de um coletivo de histórias.

O homem nunca é um ser isolado do mundo, ainda que seja, na voz de Jean Paul Sartre, condenado a ser só. A indivisibilidade do homem não

lhe permite jamais uma fragmentação de sua vida e de sua história. A história pode, de fato, estar centrada em lugares diferenciados, situações distintas, mas isso corresponde sempre ao mesmo e único homem. Esse homem “indivíduo” tem uma ligação com o mundo, mundo do qual os outros homens são o reflexo. Essa ligação é marcada notadamente pela linguagem, mola sustentadora da personalidade humana, capaz de fazer corresponder as grandes diversidades, de incompatibilizar as perfeitas harmonias.

64 O pensamento de pôr em prática a pesquisa sobre as relações entre história de vida foi uma forma de sentir no cotidiano as relações íntimas, as motivações entranhadas na realidade de cada profissional, no momento de abraçar aquilo que se destinará a fazer em e de sua vida. A oportunidade de realizar esse estudo começa em 1997, quando a Universidade Estadual do Ceará (UECE), seguindo o exemplo do Instituto Kennedy, em Natal-RN, e obedecendo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 18 de dezembro de 1996, empreendeu, com a ajuda do Governo do Estado do Ceará e em parcerias com diversas Prefeituras do interior do Estado do Ceará, a formação de professores de Ensino Fundamental de escolas públicas no Programa de Licenciaturas Breves. Ligado ao projeto de formação pedagógica curricular, a UECE desenvolveu um projeto de escrita de memoriais como trabalho de conclusão de curso. O intuito desse trabalho era seguir o exemplo do Instituto Universitário de Formação de Mestres (IUFM), que se desenvolve em todos os centros franceses e ligado a universidades públicas.

Durante o período de ação exclusiva da UECE, o projeto formou cerca de 4.000 novos professores de Ensino Fundamental em quinze diferentes cidades. O objetivo era formar em um prazo de oito anos 25.000 professores que já estivessem na ativa, em sala de aula, funcionários de prefeituras. Essas pessoas haviam passado por processos de formação em diversos projetos anteriormente postos em prática, como o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Cursos Pedagógicos Técnicos de ensino médio, Programas Agora Eu Sei, para atender à imensa demanda das escolas do grande sertão cearense.

Para alcançar esse objetivo, o trabalho foi redimensionado desde 2000, com o título de *Magister*, pelas secretarias estaduais e municipais de educação, tendo saído desde então dos muros da UECE. Em sua nova dimensão, entretanto, o projeto excluiu o memorial como trabalho final de





curso. Nosso objetivo aqui é mostrar essa experiência de auto-escrita, ainda no seio da UECE, quando o contato professor-aluno se mantinha em regime de tutorado com valorização da história desses sujeitos.

## O Memorial de formação

A inserção de um novo modelo de trabalho de conclusão de curso sob forma de uma autopesquisa foi recebida, na experiência da UECE, como o novo, reconstruído sobre as bases pessoais e coletivas. Os professores-formandos eram chamados a escrever sua história de formação escolar. Esse convite era obviamente carregado do pressuposto de que só concluiriam o curso aqueles que escrevessem e apresentassem por escrito e oralmente seu memorial. Esse momento é de grande riqueza, momento em que o professor passa a ser o aluno, aquele que senta na “cadeira mágica” (VASCONCELOS, 2002, p. 113) e que se transforma em aluno, tão criança e às vezes tão indisciplinado quanto os seus alunos de quem ele tanto se queixa.

Essa experiência é assim duplamente enriquecedora, na medida em que nos vemos no papel invertido após haver experimentado o outro lado. Voltamos à posição de oprimidos, abandonamos nossa posição opressora de alguém que julga, que corrige e que enumera os alunos. Passamos a ser julgados, corrigidos, enumerados, passamos a ser um número e a valer um número, detalhe tantas vezes esquecido.

O mote da escrita foi à formação escolar e profissional, mas o ponto de partida foi deixado à vontade deles, o que enriqueceu deveras o trabalho: enquanto uns falavam da escolha de fazer o curso de Licenciaturas Breves oferecido pela universidade, outros iam buscar nos tempos de “roça” o desejo de aprender mais, a solidariedade com os companheiros de infortúnio, a receita médica que não sabiam ler, entre muitas outras razões que os incentivaram a estudar as primeiras letras. Foram tempos de apropriação do campo memorial e histórico para aqueles que se dedicavam mais a outras ciências, haja vista que a formação dos professores era bastante diversificada, a fim de atender o currículo do Ensino Fundamental.

Não só a história pela história, mas pela descoberta do que é ou foi determinante para que levassem o tipo de vida que levavam. Pudemos juntos compreender, num claro reconhecimento, que o fuso do tear da memória é

o berço de todas as invenções: guerras, progressos, prazeres, alienações, descobertas e criações humanas que fizeram nossa história e que garantem a criatividade intuitiva no trabalho cotidiano. O nosso próprio reconhecimento como tutores foi o útero da compreensão sobre a importância da história de cada um sobre suas escolhas. Ensinar sobre os viveres do homem, suas invenções e criações, desvinculando-as de sua história de vida e afetividades é roubar-lhes a profunda essência de sua origem.

Em contrapartida, provocar razões fundamentadas na própria vivência é promover onexo e o contexto de todos os desejos e vocações mais pertinentes de sua práxis. É extrair-lhe a indolência da prática espelhada nos manuais acadêmicos tradicionais da formalidade. É o profundo conhecimento das marcas de sua terra no corpo, nas mãos. Alguns desses professores-formandos andam dezenas de quilômetros para virem assistir às aulas e outro tanto para irem ministrar aulas. (VASCONCELOS, 2003).

Daí o grande interesse em se perceber de que maneira nossa própria vida entra em contato com nossa história a ser construída em uma profissão. Para cada sonho existirá uma tessitura própria característica de nossa formação pessoal, ética, religiosa, familiar. Como posso ser um profissional de saúde se não me agrada o contato humano? Como ser professor se o crescimento do aluno não me interessa e não me engrandece? Se apenas cumpro essa fatia de meu trabalho como um escravo que ara o pedaço de terra que lhe é ordenado fazer, não sou um recriador, sou um repetidor cego e desvinculado daquilo que Morin (2000) ao longo de sua obra chama nossa realidade planetária.

Como, nessa profissão que professo, posso estar desvinculado da evolução histórica de meu povo, de meu país, do planeta onde vivo? É possível se construir a História, sem estarmos preocupados em oferecer a nós, cidadãos planetários, melhor qualidade de vida, respeitando nossas raízes? Precisamos desenvolver nossa afetividade telúrica se queremos construir uma posteridade.

O grande elemento vinculador entre História e outras Ciências é seu objeto de estudo: o Homem, grande agente transformador com suas ações, por vezes contraditórias, que ao mesmo tempo desabrocha e sufoca seu próprio bem-estar, constrói benefícios e promove guerras, serve ao mundo destruindo-o. Em todos os sentidos, a tessitura histórica aparece fortemente



vinculada à existência do homem, e sua posteridade amalgamada às decisões humanas.

Novos teóricos vêm abordando essa questão que interliga formação e história em estudos interdisciplinares e transdisciplinares, introduzindo as Ciências ditas Exatas nos campos intrínsecos às ações humanas. Essa tricotagem das Ciências Exatas com as Ciências Humanas explica o movimento de interação do homem com suas próprias criações e incluído em sua própria historicização. O resultado dessa interação é seguramente um crescimento valorizado, em que os sentimentos de alteridade e solidariedade fazem ecoar as vozes silenciadas e fazem avançar o verdadeiro sentido histórico da riqueza humana.

Quando nos desviamos da visão predominantemente escolástica, percebemos o quanto à relação dos homens com a memória se transformou com a evolução dos tempos. O grito dos alfabetizadores teóricos e praxistas dos anos de 1960, em especial nosso Paulo Freire, alterou de maneira fundamental a imagem profissional e científica da sociedade, dando relevância às lembranças dos indivíduos. Os testemunhos orais ganharam ânimo e fundamentaram o que chamamos de história de vida e formação profissional e pessoal.

O grande papel do encontro entre história de vida e formação, segundo o pedagogo francês Pineau (1998) é o de consolidar a ligação entre a vida e a formação do indivíduo, no que diz respeito tanto a sua formação pessoal quanto à formação profissional. Sua grande finalidade é conhecer as estratégias de vida, os caminhos percorridos e sua criação, bem como seu surgimento no plano social. Isso implica um renascimento, ou seja, fazer nascer de si mesmo a ação e a liberdade que conduz à conscientização e à autonomia. Assim, podemos afirmar que trazer à tona sua história de vida significa apreender um comportamento de autonomização, que só é possível no ambiente favorável do conhecimento humano.

A propósito disso, Lejeune (1986) dirá que as histórias de vida não escolhem a classe social, que toda e qualquer pessoa tem algum evento a contar, fatos curiosos ou divertidos, e que não existe hierarquia nos discursos, pois as histórias de vida devem trabalhar as relações horizontalizadas. Dessa forma, o autor redefine seu conceito afirmando que as autobiografias devem falar sobre aquilo que realmente representa o projeto de vida do sujeito, aqui-

lo que ele visualiza de maneira global, aquilo que constrói seu perfil como pessoa, que retrata seus vínculos com o mundo e com o outro.

Para Thompson (1992), o maior mérito da pesquisa com história de vida está na consolidação da idéia de que o registro das evidências realiza também a conscientização de que qualquer atividade que venha a exercer o sujeito, de alguma maneira está inserida no seu contexto social. A fala é o sopro de vida do discurso, é a circulação da vida nas narrativas íntimas, nas confissões; energiza os depoimentos e constrói um sentido próprio à historicidade de cada um. Buscar e buscar-se por intermédio das histórias do passado, repor lembranças execradas e reviver acontecimentos pela verbalização do passado contribui para o conhecimento sobre a totalidade dos processos históricos, o que pode gerar uma atitude de autonomia, em que, ao inverso da gramática, permitimo-nos a discordância verbal e nominal.

## **Construção escrita de história de vida: revivendo a própria vida**

68

○ O caminho de construção de histórias de vida escritas nos memoriais dos nossos professores-formandos tornou mais humano e abrangente o jogo da memória dos sujeitos inseridos nesse projeto de formação. Podemos dizer que realmente o processo de ensino aprendizagem foi centrado no aluno e flexibilizado a suas experiências, não só profissionais, mas familiares, domésticas, amorosas etc. A grande vantagem de se usar esse método é por ele constituir-se de uma "narrativa" que fala sobre si mesmo e pode ser uma alternativa para compreensão das dificuldades do outro, o que sobressai o sentimento de alteridade próprio do exercício de toda profissão.

Embora tivéssemos as fontes dos relatos contextualmente coerentes, todos os professores de Ensino Fundamental, locados no interior do estado do Ceará, a estratégia flexibilizou as rudezas que a simplicidade do povo do campo às vezes impõe, multiplicaram os pontos de vista, gerou registros mais democráticos, atenuou arestas porque liberou o despojamento e a permissão de emoções dos depoentes.

Sua eficácia ainda se comprova pela construção histórica mais próxima possível das verdades humanas. ○ O memorial tem caráter pessoal específico, por avizinhar-se do diário, de notas pessoais e relacionadas à intimidade. Vemos que a formação a partir da consciência da história de vida



permite aos atores serem também autores de sua própria história em duas situações: quando socializam seus conhecimentos e quando se percebem construindo a história de seu lugar, de sua escola, de sua família, de seus alunos e de toda sua comunidade.

A percepção de estar inserido em seu próprio ambiente é um fato de forte influência no momento da escrita. Manter-se em seu lugar de moradia, em seu lugar de trabalho, contribui significativamente para o desenrolar dos relatos. As sensações de segurança, reconhecimento e familiaridade local funcionam como um berço acolhedor a esses sujeitos, atenuando a crise natural do desvelar-se diante do estranho.

Durante o processo de formação desses professores, nós que representávamos a universidade nos deslocávamos até a cidade onde eles moravam e trabalhavam para ministrar aulas, fazer acompanhamento, as famosas supervisões, e ao mesmo tempo íamos, como tutores responsáveis por um grupo pequeno – entre dez e doze pessoas – incentivando à escrita do memorial. É curioso como nós não atribuímos importância a nossa história, até que alguém lance mão dessa tarefa de nos convidar a contá-la. As verdades ocultas vêm à tona, perfumam o presente com alegrias do passado, confere novos significados a fatos antes corriqueiros, recriam potenciais prazeres e sonhos deixados na gaveta escura de nossa despensa interior.

69

Instrumento prioritário do romance literário, a narrativa, aqui é tratada como relato de histórias de vida do sujeito comum, vindo fazer essa conexão entre as Ciências Exatas e Humanas, antes vistas como opostas, promover a socialização por meio de trocas possíveis entre seus campos de pesquisa e gerar a produção de verdades antes censuradas. A exemplo dos romances, a história de vida expande o autoconhecimento de personagens reais. A subjetividade ganha espaço no reino científico quando a experiência de vida e de trabalho se insere na busca de novas expressões, novas ações, novos modos de desafiar a razão e a emoção.

Os depoimentos recolhidos nos memoriais naturalmente refletem o processo de formação de cada um de nossos sujeitos formandos. Alguns traziam sua história desde antes mesmo do início de sua escolarização, comparando-a à história de seus alunos de agora. Houve grande dificuldade por parte dos alunos, inicialmente, em compreender por que razão sua história era importante para a universidade. Essa dificuldade, em geral, se dava por

questões de humildade, revelada por expressões como: “Quem sou eu, pra escrever minha história?” ou “Eu não tenho nada pra dizer, não, minha vida foi como a de todos daqui.”

Essa aparente ausência de história esclareceu-se como valorização do processo de formação deles mesmos, ou seja, deixamos claro que não é apenas importante para a universidade, mas de grande importância para suas próprias vidas, para a grande descoberta de seus papéis humanos, sociais e culturais no mundo, bem como a capacidade de transformação, seguindo a voz de Paulo Freire (1996) anunciativa de que o homem é um ser de transformação constante, é um estar sendo.

O trabalho foi movido por uma busca do conhecimento sobre definições de cunho profissional, pensando sempre na formação bilateral dessas pessoas, ao mesmo tempo em que também questionávamos nossa própria formação. O que levou cada um a escolher a profissão que abraçou? Quais as relações entre responsabilidade e cumprimento de tarefas? Como expor a vocação ao professor, em um momento em que nós, da universidade, fazíamos o papel simbólico do opressor? Nossa reflexão nos levou a perceber que esse foi um trabalho de parceira entre nós professores-formadores e professores-formandos.

Pensando-se sempre numa angulação macro, não podemos nos deter na profissão de professor, mas na formação de qualquer profissional. Todos de alguma forma escolheram suas profissões e por isso faz-se necessário mostrarmos o quanto a vida de cada um aparece em sua prática, sobretudo no que diz respeito à intuição que os move no ambiente de trabalho na busca de meios de tornar aquilo que faz mais interessante, mais útil e mais real. Do contrário ficaremos como o professor de português que ensina análise sintática sem saber para que serve, ou o de matemática que ensina equações sem ver nelas utilidade nem vida.

As profissões subjetivas ou de resultados em longo prazo, como as dos setores da educação, são muitas vezes menos valorizadas que as de resultados imediatos. Notemos o quanto as Engenharias, a Medicina e o Direito sempre foram as grandes profissões, por apresentarem resultados imediatos; em âmbito da formação média, percebemos o valor que um colégio com grande aprovação no vestibular tem frente às pequenas escolas, que se consagram mais à formação humana, de cidadania, ou religiosas. Não é



de se estranhar que a consideração da história de vida do sujeito tenda a ser negligenciada no momento da escolha da profissão, quando os valores monetários construíram ao longo dos anos sua história de importância na sociedade.

A experiência com os professores-formandos foi assim dirigida no sentido de transformar a história desses sujeitos em vida desses sujeitos, em compreensão de escolhas, em reflexão de práticas e em crescimento pessoal, além do profissional. Progressivamente, fomos trabalhando junto a eles a idéia de que falar de si mesmo não significava satisfazer nossa curiosidade de tutores. Significava confrontar bons e maus momentos, num retorno ao passado que se projeta no futuro, mas que muitas vezes cega um pouco o presente. Quando, instigados por alguém, lembramos fatos de nossa infância, não o fazemos com os olhos da infância, mas com os olhos do presente, com os sentimentos do presente e muitas vezes as dores são mais profundas do que aquelas sentidas na época em que se passou o episódio.

Retomar um momento histórico particular pode levar a encontrar os ranços do passado, pode trazer à tona decepções, pode fazer refletir sobre atos, pode gerar arrependimentos difíceis de suportar. E no entanto, é inevitável fazer emergir todos esses sentimentos, pois a história não pertence a ninguém e pertence a todos, a toda a sociedade. Nossas lembranças são frequentemente ligadas a acontecimentos em que outras pessoas participaram, em que eventos se misturaram para construir um fato geral produtor de quadros específicos no discurso narrativo.

A grande riqueza da experiência do memorial é compreendida quando o lembrar dos eventos constrói pontes com o presente, criando *insights* que vão dar lugar à verdadeira aprendizagem útil. O memorial tem o papel essencial de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos. Pela escrita, os professores-formandos descobriam paulatinamente como se desenvolveu sua trajetória até à sala de aula, compreensão nem sempre possível no cotidiano do trabalho, quando muitas vezes o processo de ensino passa a ser mais importante que o processo de aprendizagem.

O engajamento dos professores-formandos em suas próprias histórias é o desvelar da realidade, do método de apreensão do sentido de durabilidade que é garantido pela memória. Para Tomikazi (2002. p. 57) “[...] a

memória é a presença do passado [...],” ou seja, é pela memória que as lembranças do tempo se materializam, como diz a autora, “[...] salvando-o do esquecimento e da perda.” O processo de rememoração permite a preservação da representação do passado e a afirmação da identidade.

Graças a esse processo, os memoriais permitiram a esses sujeitos o reconhecimento de suas próprias lembranças, naquilo que os difere e os aproxima dos seus. Pela escrita, foi facilitado um novo momento em suas vidas, marcado pela dinâmica da emergência constante e duradoura de lembranças, arrebatadora de outras lembranças, acarretadora também de reflexões e autoconhecimento.

Um aspecto determinantemente distintivo no memorial é o fato de ser ao mesmo tempo público e privado: público porque se torna escrita acadêmica, a ser depositado nas prateleiras da universidade; privado por ser o relato de experiências pessoais e profissionais, porém tratado pelos próprios sujeitos, sem o desvio formal e científico da academia.

Isto significa que o memorial será escrito o mais próximo possível do vivido, o mais realmente sentido, aquele que nasce do próprio sujeito, e que o ajuda a perceber o quanto cresceu ao longo dos anos do ponto de vista pessoal e profissional. E será publicado tal como foi escrito, sem atender a nenhuma contrição editorial. A mão que escreve é a mesma que viveu aquilo que conta, sem recursos literários, sem edição de texto, um escrito que abarca a realidade e as reflexões das experiências de forma natural, como quem conta ao vizinho uma história qualquer, numa cadeira na calçada. Salvo pelo possível sentimento de interferência opressora simbólica do tutor, o memorial tende a ser o mais verdadeiro dos trabalhos institucionais e acadêmicos por ser relato de vida.

Como todo método apresenta suas vantagens e desvantagens, o grande demérito do relato de história de vida pode ser a emergência de lembranças sofridas em muitos relatos. As pessoas têm uma forte tendência a esquecer suas tristezas, ou a escondê-las, vendo nessas experiências apenas aspectos negativos. O papel do tutor é o de mostrar que apesar da tristeza ainda estar viva, é possível enfrentá-la e aprender a conviver com ela. O sujeito dá-se conta do quanto aprendeu com essas histórias-ponte, e vê que são as lembranças sua maior riqueza.





## A história no papel carbono: análise dos memoriais

Um detalhe que pareceu surpreender os professores-formandos foi o fato de o memorial não ser “corrigido.” Não lhes cobramos citações glamorosas, nem revisões de literatura específica. Todo o glamour do memorial reside na própria manifestação autônoma do sujeito que escreve. Sua história representa seus autores e sua experiência traz à tona o imenso universo do conhecimento interno de cada um de nós. A escrita é uma fala calada que se manifesta como uma cópia precisa do que se pretender revelar.

Pelo memorial, somos convidados a ver essa cópia do carbono de suas vidas, e tudo o que envolve infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice suas e as dos que estão ao seu redor. Aparece-nos com frequência histórias envolvendo a velhice do avô, a infância dos irmãos ou dos filhos, a doença de um ente querido, a morte, o presente e o passado numa mescla homogênea, cuja sintonia era até então desconhecida. É comum nos memoriais o surgimento da profissão dos pais, seus esforços para dar estudos aos filhos, e com severa frequência o baixo nível de estudos dos pais. Embora raros, alguns de nossos sujeitos eram filhos de professores, o que lhes atribuía de certa maneira uma herança vocacional ou alguma silhueta de orgulho de ter seguido o magistério.

O componente vocacional, no entanto, não é o aspecto que aparece mais presente na escrita dos memoriais. Tratamos pela leitura dos textos a visão analítica temporo-semântica. A análise foi realizada a partir do modelo lingüístico de Aspecto (MATEUS; BRITO; DUARTE; FARIA, 1983), em que se consideram as diferentes maneiras de se conceber a constituição temporal interna de uma situação. De acordo com a terminologia lingüística, aspecto é uma categoria gramatical semântica e lexical que expressa a forma como uma situação é perspectivada na sua estrutura temporal interna, a partir de uma coordenada temporal que se constitui como ponto de referência. A situação, ora é construída como um todo completo, isto é, é expectativada na sua globalidade, ora é construída segundo o olhar momentâneo do sujeito que discorre.

Nos relatos que concretizaram os memoriais, alguns aspectos, aqui propostos com alguns exemplos retirados dos textos, foram encontrados, entre os quais vimos:

“O aspecto atélico ou genérico” indicador de um processo qualquer que não apresente um fim bem definido. Por não apresentar um fim definido, implica também um processo que pode ser interrompido a qualquer momento, porque não tem um ponto determinado para seu final. Diz-se que um enunciado tem valor genérico quando reflete uma pluralidade infinita de situações, construídas como atemporais e verdadeiras em toda e qualquer situação de enunciação. O verbo ocorre geralmente no presente do indicativo, designado, nestes casos, por presente genérico, mas pode ocorrer em tempos do passado, sem indicação temporal exata:

1. A gente nunca saía, só preso em casa. Às vezes nem pro colégio a mãe deixava ir. (M. N.).
2. Tem gente que pensa assim: estudar é pros ricos. Eu não acho não. Eu toda vida queria estudar, até tive agora coragem pra estudar de novo, já velha... (C. S.).

“O aspecto durativo” que indica que uma situação se estende por determinado período de tempo. Caracteriza-se o aspecto lexical de uma situação como durativo quando o tempo que lhe é associado se estende durante um período de tempo necessariamente diferente de zero. As situações durativas são delimitadas intrinsecamente – no caso dos eventos prolongados (ex. 1) – e são delimitáveis extrinsecamente – no caso dos estados (ex. 3) e das atividades (ex. 4).

3. Meu pai arrumou um emprego fora da cidade e aí na época das aulas eu ficava dormindo na casa de uma tia minha, pra não faltar às aulas. (R. A.).
4. No ano passado foi que meu marido entendeu o que era esse curso pra mim e aí não implicou mais. (V. P.).

“O aspecto habitual” que caracteriza certa situação como um fenômeno que se repete por tempo razoável.

5. Eu era obrigada a fazer toda a limpeza da casa e a comida antes de poder sair pra escola; me acordava bem às cinco horas pra chegar no colégio às sete; foi assim meu primário todinho. (R. A.).



6. Tinha que ir apanhar água no poço todo dia. Eu levava os livros, que eu nunca fui besta, porque a fila era enorme; dava tempo de fazer o dever todo. (C. S.).

Diz-se que um enunciado tem valor habitual quando refere uma pluralidade teoricamente infinita de situações que se sucedem durante um período construído como ilimitado. Corresponde geralmente à predicação de uma propriedade sobre um indivíduo ou um grupo de indivíduos. A pluralidade de situações construídas pode ter como ponto de referência o tempo da enunciação e, nesse caso, o verbo ocorre no presente do indicativo (ex. 2); e pode ter como ponto de referência uma coordenada temporal distinta do tempo da enunciação e, nesse caso, o verbo ocorre no pretérito imperfeito do indicativo (ex. 1 e 5).

O aspecto habitual confunde-se freqüentemente com o aspecto iterativo. A tênue diferença pode aparecer no discurso pelo uso mais constante do imperfeito no aspecto habitual que no iterativo.

“O aspecto imperfectivo” que exprime duração. Valor aspectual de um enunciado que representa uma atividade, um estado ou um evento prolongado, construído como homogêneo, quer estejam em curso (ex. 2) ou não (ex. 1 e 5). A duração das situações imperfectivas pode ser determinada extrinsecamente por locuções adverbiais durativas (ex. 1 e 3). O imperfectivo pode combinar-se com os valores temporais de simultaneidade (ex. 3 e 6), anterioridade (ex. 3 e 4) e posterioridade (ex. 2). Em (1), (4) e (5), o ponto de referência identifica-se com o tempo da enunciação. Em (4) o ponto de referência, que é interior à situação, é expresso lingüisticamente pela locução adverbial temporal proposicional “que eu nunca fui besta”. A locução enquadra o discurso no presente, no que está acontecendo, diferentemente do exemplo abaixo:

7. Era o pai chegar e a gente tinha que correr pra esconder os livros da escola, senão ele dizia que a gente era burro, que pobre não tem que saber ler, que tinha era que trabalhar. Às vezes tinha até peia muita. (V. P.).

Percebemos o ponto de referência ainda no passado, apesar do verbo “ter” em “não tem que saber ler” e pela inserção imediatamente seguinte do mesmo verbo em “tinha era que trabalhar.”

“O aspecto iterativo” que indica a repetição de uma situação. Um enunciado tem valor iterativo, quando refere a uma pluralidade de situações eventivas que se repetem regularmente durante um período de tempo delimitado (ex.5) ou não delimitado (ex. 6 e 7). Em (6) e (7), são as expressões adverbiais indicativas de freqüência “todo dia” (6) e “Era o pai chegar” (7) que permitem a interpretação iterativa do enunciado. Ou seja, as partes do discurso se intercalam temporalmente.

“O aspecto perfectivo” que expressa por si só uma situação completa, sem referência à sua constituição interna. Diz-se que um enunciado tem valor aspectual perfectivo quando representa uma ocorrência construída em um todo completo a partir de um ponto de referência exterior. Assim, o perfectivo pode combinar-se com os valores de anterioridade e de posterioridade, mas não de simultaneidade. O aspecto perfectivo implica um estado resultante na proposição (ex. 2 e 4). O pretérito perfeito simples (8 e 9) e as formas de futuro (9) são geralmente marcadores lingüísticos de valor perfectivo quando se combinam com eventos instantâneos e com eventos prolongados.

8. Até que um dia ele não acordou mais e a gente soube que o vovô tinha morrido. (C. S.).
9. Depois desse dia eu soube que eu nunca mais ia poder ter filho; iam passar os anos e eu sem ser mãe nunca. Ficava olhando meus alunos e pensando que o meu podia estar ali um dia [...] (M.N.).

“O aspecto perfeito” que relaciona um estágio temporal com alguma situação anterior, marcando a relevância desta. O aspecto perfeito pode também indicar a relevância do tema de que se fala para o falante, como vemos no exemplo abaixo:

10. Desde o dia do meu primeiro dia no emprego, nunca, nunquinha que eu deixei de vir pro colégio. Sempre gostei de elogio, não queria perder minha fama de correta. (C. S.).

“O aspecto pontual” que caracteriza um evento como desprovido de duração. Um enunciado tem aspecto pontual quando a situação representada pelo seu conteúdo proposicional é construída sem qualquer duração e portanto sem estrutura interna (ex.1). Quando o termo “pontual” caracteriza o aspecto lexical de uma expressão predicativa, a situação representada



identifica-se geralmente com um evento instantâneo (ex 4). O aspecto pontual só é compatível com o aspecto imperfectivo quando o enunciado tem valor iterativo (ex. 3 e 11).

11. Foi a morte de meu filho que me fez tomar a decisão de voltar a trabalhar [...] a gente fica quase morto, mas não pode morrer junto. (M. N.).

“O aspecto progressivo” que expressa a duração de um processo. O ponto de referência pode ser passado, presente ou simultâneo, ou até estarem os três juntos. A progressão é indicadora de concomitância, como vemos em (12).

12. Quando eu fiz o curso de Pedagogia, Curso Normal, como se dizia na época, por mais que estudasse parecia que aquela frase do meu pai tava grudada na minha cabeça. (V. P.).

“O aspecto télico” indicador de um processo que evolui até um ponto além do qual não poderá ter prosseguimento. No enunciado, esse indicador de processo pode ser representado por expressões que denotam ruptura de um trabalho, mudança de postura, assim como pode pressupor uma tomada de decisão, como vemos em (3), (8), (9) e (11).

77

## Reflexões

Apesar de ter um cunho em princípio individual, o memorial tem a propriedade de trazer consigo e em si todo um contágio social e cultural pela própria construção do mundo. O memorial aporta suas páginas brancas nas encostas do indivíduo para daí contemplar toda uma sociedade, toda uma estrutura cultural, as lembranças, quaisquer que sejam, são trazidas à tona como elementos formadores.

As amarras do entrelaçamento coletivo não podem ser desfeitas clara e absolutamente, de maneira que todo texto escrito dos memoriais de formação são também textos inscritos na memória histórica e cultural da sociedade. O professor-formando é também um sujeito, humano, que foi criança e adolescente um dia, que é filho, que pode ser pai ou mãe, que tem seu papel

social, seus amores, suas dores, que vive no mundo, no mesmo mundo em que vivem todos os outros seres humanos, em suas ricas diversidades.

O instrumento de análise foi determinante para confirmar o quanto a Lingüística está ligada à sociedade e à história individual e coletiva de todos nós. Os caminhos lingüísticos traçados por esses sujeitos em suas narrativas correspondem exatamente ao sentimento que emerge em suas palavras, considerando aspectos diversos da universalidade do discurso.

A narração de história de vida conduz o sujeito a voltar sobre suas atitudes do passado, mas de uma maneira abstrata e sem as mesmas interpretações. Às vezes pluralizando o que lhe pareceu à época singular; às vezes singularizando eventos aparentemente plurais. Voltar à infância não implica revivê-la, mas tentar compreender o que se passou, por que razão se passou de uma maneira e não de outra e até refletir como seria se nunca tivesse ocorrido.

A rememoração é uma dimensão diferente da experiência, mas as duas se misturam durante o discurso, pois o fato de escrever sobre o passado tem representações múltiplas. A construção da memória se une à organização da linguagem para chegar à formação de sentidos, repassado por escrito ao papel pela palavra.

Existem, dessa forma, movimentos psíquicos, semânticos e sintáticos que se desvelam no momento em que se produzem os enunciados escritos. Essa construção de sentidos não é obrigatoriamente compreendida pelo sujeito no momento em que ele é chamado a discorrer sobre sua vida, oralmente ou por escrito. Muitas vezes, somente com a ajuda do tutor, progressivamente ele vai se percebendo sujeito autor e ator, vivenciador, narrador e narratário de sua história, de suas vivências particulares e sociais. Ao mesmo tempo a tinta e o papel, a história e a escrita.

## Referências

ABELS, Christine. L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie. Chap. 2. In: PINEAU, Gaston. (Org.). **Accompagnements et histoires de vie**. Paris: L'Harmattan, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



- GRACIAN, Baltazar. **A arte da prudência** [1647], São Paulo: Martin Claret, 2005.
- LEJEUNE, Philippe. **Je est um autre**. Paris: Seuil, 1986.
- MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.
- MORIN, Edgar. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future**. Paris: Seuil, 2000.
- PINEAU, Gaston. (Dir.). **Accompagnements et histoires de vie**. Paris: L'Harmattan, 1998.
- PINEAU, Gaston & LE GRAND, Jean-Louis. (1993) **Les histoires de vie**. 2<sup>ème</sup> ed. 8<sup>e</sup> mille. Paris: PUF, 1996.
- TEIXEIRA, Renato. **Album perfil**. São Paulo: Sony, 1986.
- THOMPSON, Paulo. **A voz do passado** – história oral. Tradução Lolio Lourenco Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 388 p.
- TOMIKAZI, Kimi. Lembranças de São Bernardo: a memória e a constituição das condutas de jovens trabalhadores do interior de São Paulo. **Resgate, Revista de Cultura**, Campinas, n. 11, p. 55-64, 2002.
- VASCONCELOS, Fábio Perdigão. Formation de professeurs au nord-est du Brésil: um défi géographique. **Chemins de Formation**, França, v. 1, n. 6, p. 153-157, 2003.
- VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. La chaise magique: lê dernier jour d'un professeur. **Traverse Revue Interdisciplinaire de Sciences Humaines**, Nantes-França, v. 2, p. 111-123, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Trabalho de escrita em sala de aula**. Fortaleza, 1999-2002.

Profª Drª Sandra Maia Farias Vasconcelos  
Universidade Federal do Ceará  
Colaboradora de pesquisa da Universidade Estadual do Ceará  
Grupo de Pesquisa: Saúde Mental, Família e Práticas de Saúde  
E-mail | sandramaia@uece.br

Recebido: 10 jan. 2006  
Aceito 20 mar. 2006

# Escritura feminina e mulher escrita: interfaces da formação autobiográfica docente

The feminine writings and the written woman: interfaces of autobiographical teaching formation

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Analisamos a interface entre a escritura feminina e a mulher escrita, situando essa relação no contexto da formação docente, a partir da pesquisa de diferentes tipos de narrativas autobiográficas: memoriais de formação e cartas. Essas narrativas foram recolhidas entre 1999 e 2003 em diferentes instituições educacionais, como Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy; Universidade Estadual e a Secretaria de Educação da Cultura e do Desporto do Rio Grande do Norte. A análise se situou na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, das histórias de vida em formação e da autobiografia feminina e revelou esses textos como instrumentos semióticos a partir dos quais a professora-autora re-define sua escritura e seus modos de ser mulher-professora.

Palavras-chave: Formação docente. Autobiografia feminina. Autoria de si.

## Abstract

The work analyzes the interface between the feminine writings and the written woman, placing this relation in the teaching formation context. The text corpus is composed of several kinds of autobiographical narratives: formation memorials and letters. These narratives were collected between 1999 and 2003 among different institutional contexts (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy; Universidade Estadual e Secretaria de Educação da Cultura e do Desporto do Rio Grande do Norte). To get there, we adopted the following perspectives: socio-discursive interactionism, life history in the teaching formation process and the feminine writings. The narratives analyzed became semi optical tools, from which the professor-author redefines her own writings and ways of being woman-professor.

Keywords: Teaching formation. Feminine autobiography. Self authorship.





## Introdução

Eu inventei Ângela porque preciso me inventar.  
(LISPECTOR, 1999)

O interesse pela perspectiva autobiográfica tem sido crescente, por oferecer ao professor a oportunidade de selecionar e interpretar teoricamente seus fragmentos de vida profissional. Moita (2000) considera que a autobiografia evidencia os percursos de formação e transformação e, justamente por isso, buscamos, com a análise de autobiografias produzidas no contexto da formação docente, identificar as interfaces entre a escrita feminina e a reelaboração da mulher-professora<sup>1</sup>, auto-retratada a partir de suas representações acerca da docência.

Pineau (2003) considera que a prática das histórias de vida permite a reordenação pessoal do tempo, o estabelecimento de uma coerência específica dos acontecimentos e espaços que marcaram a profissionalização. Como instrumento de pesquisa e formação, possibilita a definição dos eixos de realização da própria história (DELORY-MOMBERGER, 2000), além da tomada de consciência desse percurso. (NÓVOA, 2000). Para Bueno (2002), a presença da perspectiva autobiográfica tem, na “subjetividade do professor”, seu ponto aglutinador, por evidenciar, principalmente para as mulheres, suas “experiências de ensino” e sua “vida profissional.”

Ao autobiografar, a mulher constrói sua “contra memória” que, segundo a autora, é campo de pesquisa do processo de feminização do magistério, das “experiências pessoais femininas” e de suas concepções sobre a prática docente. Esse fator deriva, segundo Branco (2004), da predileção feminina pela escrita memorialística, que visa a responder/questionar “quem sou eu?”. Nesse sentido, retomaremos essa dimensão na qual a história das mulheres se construiu para analisar o universo feminino (ALMEIDA, 1998) constitutivo do gênero autobiográfico e sua interface com a mulher-professora reelaborada na escrita.

Como perspectivas teóricas, adotamos o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), “as histórias de vida em formação” (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001; PINEAU, 2003; JOSSO, 1988, 2004; DOMINICÉ,

2000; FINGER, 1988; PASSEGGI, 2005) e a “escrita feminina” (BRANCO, 2004; BRANDÃO, 2004).

Consideramos, assim, as narrativas autobiográficas um instrumento semiótico a partir do qual as professoras-autoras reelaboram seus modos de pensar, de dizer e de representar-se, transformando, assim, seu modo de “ser” mulher-professora. E, nesse sentido, observamos como o seu “dizer” é revelador de um modo feminino de autodefinição.

O desenvolvimento da investigação adotou a pesquisa-ação (PEREIRA, 2002; KEMMIS; WILKINSON, 2002; ZEICHNER, 2002), caracterizada pela nossa participação institucional como professoras-formadoras/examinadoras das autobiografias constitutivas deste *corpus*. Nesse sentido, analisamos dezesseis “memoriais de formação” (PASSEGGI, 2005) e vinte e duas cartas<sup>2</sup>, todos produzidos institucionalmente durante a formação docente continuada de mulheres-professoras em três diferentes instituições educacionais: o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP-RN, 1999), cujos memoriais recolhidos foram escritos por concluintes do Curso Normal Superior; a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, cujos memoriais foram escritos por concluintes do Curso de Pedagogia, com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, participantes do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (UERN/ PROFORMAÇÃO, 2002); e a Secretaria Estadual de Educação da Cultura e do Desporto (SEECD-RN, 2003), cujas cartas foram escritas pelas professoras-alunas da Especialização “Linguagens e Educação”, realizada em parceria com a Universidade Potiguar (UnP).

Como a mulher-professora se desdobra em seu texto? Ele reflete um modo de dizer especificamente feminino? Quais características aproximam as autobiografias das mulheres, justificando sua institucionalização na formação docente? Essas questões nortearam nossa análise, permitindo-nos identificar que imagens de mulheres-professoras são (in) visíveis em sua escritura e em seus modos de se escrever.



## Rumores sobre autobiografias femininas

Para escrever preciso não perder de vista  
minha pouca capacidade [...].  
Sou o profeta de ontem.  
(LISPECTOR, 1999)

Por qual razão a escrita de textos autobiográficos é uma prática feminina que sobrevive há anos?... Como interpretar essa predileção feminina pela escrita de si?

As autobiografias têm sido predominantes por gerações de mulheres. No Brasil, um dos mais antigos diários de adolescente é o de Helena Morley – *Minha vida de menina*. Publicado inicialmente em 1942, o Diário de Helena contempla três anos consecutivos da sua vida: 1893, 1894, 1895. Alexandre Eulálio, ao prefaciar a obra, aponta características que poderiam ser atribuídas aos diários de adolescentes: a relação estreita entre ficção e documentário, o frescor dos relatos cotidianos, a mistura de inconformismo, humor e displicência.

Desse modo, a “escrita feminina” se desvia de um modelo linear. São espécies de rascunhos de si, em que cada página desvenda e guarda confidências. Para Bruner (1997), as autobiografias das mulheres foram marginalizadas pela adoção de um cânone absolutamente masculino de escrita autobiográfica. Podemos considerá-la uma escrita pitoresca que mais parece, como define Woolf (2004, p. 23), um “[...] caderno de esboços; como um artista que preenche suas páginas com partes e fragmentos, estudos de roupa [...]”

Esses textos femininos por serem espaços de realização de uma escrita privada, marginal, fragmentária, e revelarem o processo de costura de si cotidianamente, em que se realizam sonhos e se contam histórias, foram, muitas vezes, confinados em gavetas, esquecidos... “Qual importância teriam?” No entanto, a inserção recente das autobiografias no âmbito da formação exige a investigação da relação entre a mulher e a escrita, na tentativa de se “soprar a poeira das aléias” e de decifrar as palavras, “mergulhadas no silêncio, escondidas atrás da monotonia sombria das capas [...]” (BEAUVOIR, 2000, p. 55).

Uma relação muito específica com o tempo caracteriza as autobiografias femininas: a distância. Um dos mais antigos textos de Virginia Woolf, que apresenta a juventude da sua escrita em sete ensaios literários – *A casa de Carlyle e outros esboços* – data de 1909 e só recentemente foi descoberto, em meio a outros manuscritos, na casa de sua datilógrafa. As *Memórias de uma moça bem-comportada* de Simone de Beauvoir trazem o itinerário do pensamento feminista de uma escritora já madura, cuja imagem de intelectual já era consolidada em todo o mundo. Na visão de Cora Coralina – *Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha e Poemas e becos de Goiás e estórias mais* –, os poemas e contos sempre trouxeram o cheiro dos seus doces e os ladrilhos de Goiás, mas também só foram escritos na idade adulta. Para Helena Morley (2004, p. 13), desde uma terça-feira, 31 de dezembro de 1895, “esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos.”

No caso de Virginia Woolf e Helena Morley, mesmo que seus textos tenham sido escritos na juventude, só foram publicados durante a maturidade, ou por opção, como *Minha vida de menina*, ou por acaso, como *A casa de Carlyle*.... E em Simone de Beauvoir e Cora Coralina, a escrita autobiográfica se distancia do calor dos fatos por serem memórias realizadas somente na maturidade. No entanto, em todas, passado e presente convivem, confundem-se e “brincam” com as lembranças e memórias:

Sabemos que memória nasce do esquecimento; é preciso esquecer para lembrar, e lembrar é também relembrar e recriar. Recriar a vida é reinventá-la, resgatá-la da dispersão e do caos em que os acontecimentos se amontoam desordenadamente. A escrita é, então, uma ordenação, uma reordenação em que os fatos ganham novas significações, eles se ressignificam [...]. (BRANDÃO, 2004, p. 79).

Assim, a escrita feminina é marcada pela dualidade entre lembrança e esquecimento, em que buscamos, enquanto sujeitos e enquanto mulheres, nos constituir “[...] pela palavra, pela força da letra [...].” (BRANDÃO, 2004, p. 79). Seja a autobiografia institucional, poética ou cotidiana, quando situadas no âmbito das autobiografias da formação, revelam as (im) possibilidades dessa escrita: de um lado, permitem a evidência de lacunas, elucidam as cisões e rupturas do fazer (profissional); de outro, viabilizam o encontro



de soluções e alternativas em face das vivências docentes. Assim, as autobiografias desencadeiam a crise e a reelaboração dos modos de ser (mulheres e profissionais).

A utilização das narrativas na formação distingue dois tipos de escrita autobiográfica: a intimista, em cujo universo se pulverizam os temas mais variados; e a institucional, em que os pontos a serem discutidos estão no entorno da formação, são específicos à história de vida profissional. No entanto, o caráter confessional da escrita autobiográfica, ainda que institucional, confere um tom colorido, uma flexibilidade relativa de temas e modos de evidenciá-los (DOMINICÉ, 2000). Em ambos, a escrita é uma espécie de tessitura de si, um espelho no qual se refletem e se refratam imagens (profissionais), sombras da infância, relances de gestos habituais e novos. E, nesse olhar muitas inquietações vêm à tona: quais os campos de interface entre as autobiografias institucionais e privadas? Quais as diferenças? Em que medida a escrita autobiográfica faz emergir significados encobertos nas rotinas profissionais de cada professora?

Responder essas perguntas é “decifrar” as palavras seladas nos envelopes das cartas ou guardadas sob a “capa” dos memoriais. Penetrar nesse universo feminino docente é enxergar através da fina bruma de segredos que paira em torno das palavras; um exercício complexo pelo envolvimento que a autobiografia feminina suscita entre a mulher e a vida profissional, entre o texto e a professora.

## Escritura feminina, rascunhos de si

Estou esculpindo Ângela com pedras das encostas, até formá-la em estátua. Aí sopro nela e ela se anima e me sobrepuja.  
(LISPECTOR, 1999)

Para Brandão (2004), as memórias são os tipos mais característicos de escrita da mulher, pois metaforizam a vida feminina de reclusão, página fechada, fragmentos, intimidade. Essa escrita pode parecer menor diante dos gêneros acadêmicos prestigiados, ou mesmo dos grandes romances. A institucionalização da autobiografia, ao mesmo tempo em que retomou um

gênero tão comum nas práticas cotidianas femininas, exige situar essa escrita no contexto acadêmico de formação docente.

Com isso, a relação entre as professoras-autoras e seus memoriais e cartas é permeada por representações muito específicas dessa escrita. Passeggi (2005), ao analisar os efeitos das representações da escrita de si mesmo, observou que, dentre outras representações, a escrita do memorial de formação é tomada como “concepção e parto.” Para a autora, “[...] a imagem é rica em desdobramentos interpretativos [...] [e] sugere [...] o calor corpóreo da gestação de *si mesmo* na escrita do memorial como ‘filho’ dessa reflexão.” (PASSEGGI, 2005, p. 8).

As representações de gênero são parte dessa relação que as professoras-autoras mantêm com seu texto. A lembrança de serem mulheres e mães, a imagem de dor, sacrifício e realização são elos entre a professora-autora e seu texto.

[...] [‘concepção’] Escrever este memorial, para mim, é resgatar parte fundamental do meu trajeto escolar [...]. Durante a escrita do memorial afloram sentimentos fortíssimos, emoções, angústias [...]. [‘partejamento’] [...] ficava preocupada, pois pensava que não iria concluir [...]. Escrever este memorial está sendo como um parto para mim, com suas dores; e ter um filho, com suas alegrias, pois é muito válido relembrar o passado da vida, como ela foi nas suas múltiplas passagens. (ANTONIA, 2003, p. 09).<sup>3</sup>

Essa escrita feminina flutua entre a objetividade e a tentativa de materializar os sentimentos referentes à própria escrita. Brandão (2004), ao analisar textos literários de mulheres e compreender a relação “mulher x escrita”, considera que o discurso feminino busca responder “quem sou eu?” e, nessa busca, descobre-se num “jogo de espelhos”, cujas imagens refletem sua multiplicidade.

Assim, as autobiografias, ao permitirem tornar o sujeito cognoscente, revalorizaram as narrativas como estratégias epistêmicas, em que as experiências vividas tornaram-se pontos de partida para a reflexão (ALARCÃO, 2003). Com isso, ao escrever, as professoras-autoras têm diante de si muitas faces da sua vida pessoal/profissional: a mãe, a esposa, a filha, a aluna, a professora... Todas essas faces se escondem e se alternam no rosto refletido no espelho. Metaforicamente, essa imagem nos lembra a rainha-bruxa-ma-



drasta dos contos de fadas. Mas, ao invés de “espelho, espelho meu... existe alguém no mundo mais bela do que eu?”, a professora indagaria: “texto, texto meu... diante de tantas, quem sou eu?”

Para Gonçalves e Ramos (2000), a escrita autobiográfica do professor permite o distanciamento das pressões da vida diária e o reconhecimento de questões que consideram fundamentais à prática educativa. Esse processo de reflexão inclui a identificação das representações presentes na sua formação docente e na sua prática pedagógica. A teia de imagens tecida em sua trajetória – de mãe, de esposa e de filha... – exige-lhe a articulação e reelaboração das representações que respondem pela professora em que cada uma se tornou.

Nesse sentido, nos memoriais e cartas analisados, autobiografar-se impõe o difícil exercício de “pensar-se” e, na fronteira entre a professora-autora, seu texto e a professora-personagem, há uma dupla transição: a elaboração da escrita, pela professora-autora; e a reelaboração da mulher-professora, pela professora-personagem. “A escrita da mulher e a mulher escrita” são, na verdade, duas faces de uma mesma moeda. Ao mesmo tempo em que cada mulher-professora se reelabora a partir da escrita, a escrita também ganha contornos gerados por esse universo feminino: a fissura, as rupturas, a intimidade e a história coletiva das mulheres na história de cada mulher-professora.

Essa predileção visa à utopia de captura de um sujeito, do retrato desse sujeito no texto. “Quem sou eu?” é uma pergunta respondida pela fresta (BRANDÃO, 2004). A escrita deixa “escapar” em cada evento, pessoa e tempo retomados nas cartas e memoriais não a “captura” dessas mulheres-professoras, mas a dinâmica das suas transformações docentes: “como me tornei o que sou? Como aconteceu para que eu pense o que penso? E como aprendi o que creio saber, saber-fazer, saber-ser, saber-pensar?” (JOSSO, 2004, p. 204).

Essas questões são orientadoras da escrita autobiográfica e retomam três dimensões básicas das mulheres-professoras, a partir das quais tornam necessárias, respectivamente, a reflexão acerca da trajetória de formação, da trajetória do seu pensamento (valores, crenças agregados e excluídos) e da trajetória da aprendizagem:



[...] 'como me tornei o que sou?' relato o início da minha história de vida, lembrando a minha formação estudantil desde as primeiras séries [...] ['como aconteceu para que eu pense o que penso?'] Foi a partir desse projeto que eu comecei a ouvir falar de uma nova proposta pedagógica chamada construtivismo [...] 'Como aprendi o que creio saber...?' Passei a fazer parte do grupo de alunos do [...] IFESP. Essa mudança representou um marco importante em minha vida profissional, porque veio consolidar o embasamento teórico que como educadora há muito estava almejando. (SANDRA, 2000, p. 7-17).

88 A autobiografia é o espaço de redefinição dessas trajetórias pessoais que repercutem na formação e na docência. Aliás, a reflexão acerca dessas trajetórias é uma das dimensões dessa formação docente. A prática das histórias de vida permite que as mulheres-professoras olhem sobre si e, a partir dessa perspectiva auto-reflexiva, emergem decepções e constatações de lacunas. É esse um dos desafios da escrita e da análise da autobiografia. "A mulher escrita e a escrita da mulher" têm lacunas pelo esquecimento e pelas supressões (propositais), que criarão uma diferença entre a "mulher escrita" e a mulher empírica. Mas é justamente esse "rosto grosseiramente reconstruído e tangencialmente tocado" que revela o modo como a professora-aluna se vê ao espelho e define a si (BRANDÃO, 2004). O modo como se representa, ainda que em defasagem com a realidade, é parte dela, é a parte que cada professora-autora "escolhe" ser, e é a parte que "sai" do espelho para ser, em parte, "real."

Isso evidencia um impasse, imposto pela escrita autobiográfica: a multiplicidade de EUs empíricos e a unidade típica da escrita; a objetividade acadêmica e a subjetividade biográfica; o indizível e a necessidade de nomeação, correspondendo a duas dimensões das autobiografias na formação docente:

[...] uma dimensão visível, institucionalmente exigida, que faz dessas narrativas um dispositivo de avaliação do narrador-candidato e uma segunda dimensão, aparentemente oculta e frequentemente negligenciada: [...] como espaço subjetivo de reflexão, aberto à autoformação, à socialização de saberes experienciais, à problematização das representações de si mesmo, do outro e do mundo acadêmico e profissional. (PASSEGGI, 2005, p. 2).





Como a autobiografia pode ser possível diante de tais paradoxos? Nesse sentido, Passeggi (2005), ao discutir acerca das faces do memorial acadêmico aponta duas dimensões, sendo uma privilegiada institucionalmente e outra negligenciada, problemática que situaremos nas demais autobiografias da formação por entender que traduz a relação mulher (privado) x escrita (público). Assim, a partir dos memoriais e cartas, a escrita ganha contornos femininos específicos do que essas mulheres-professoras dizem e silenciam, das escolhas que fazem sobre o modo como se representam enquanto agentes de contextos sociais específicos. A escrita autobiográfica aglutina duas faces de um mesmo processo: a “escrita da mulher” “[...] visível, institucionalmente exigida [...]” recompõe, retoca e redefine a “mulher escrita” “[...] oculta e frequentemente negligenciada: [...] como espaço subjetivo de reflexão [...]” que, em última instância, é uma parte daquela que escreve. De um lado, é sujeito; de outro, objeto, como podemos observar a partir da paráfrase de “Ressalva” de Cora Coralina (2003), escrita por Maria Clara em sua carta:

Esta carta foi escrita  
por uma professora  
que no auge da vida  
recria e poetiza a sua profissão  
Esta carta foi escrita por uma professora  
que fez a escalada da montanha  
transformando brotos  
desenvolvendo flores  
Esta carta  
Tristezas... não  
Angústias... não  
Um modo diferente de refletir a profissão.  
(MARIA CLARA, 2003).

A mulher-professora caracteriza sua atuação docente e elabora sua visão sobre a escrita. A autobiografia apresenta-se como possibilidade de reelaboração do sujeito e da profissão. Ao escrever e ser escrita, a mulher-professora inventaria sua trajetória docente, sua profissão e sua vida. A escrita autobiográfica é, desse modo, a possibilidade de refletir acerca da docência e fazer-se diante da profissão.

Assim, nesse “[...] modo diferente de refletir a profissão” entram em jogo pessoas, espaços e tempos, cuja presença é decisiva na “mulher es-

crita” que se elabora. Na sala de espelhos, cada um mostra uma das suas faces, deformam-nas, dão lhes novas formas, transformam-nas:

A história de vida na formação não é prioritariamente um instrumento do passado, nem mesmo do modo que o narrador representa sua vida. [...] É um objeto construído que tira sua realidade de sua própria existência. [...] e oferece em compensação, um quadro metodológico e experimental para pensar o modo que o sujeito se reconstrói como projeto. (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 271).

Assim, essa mulher-professora é a autobiografia que escreve, ao mesmo tempo em que (já) não é mais. Esses textos representam como se tornaram as professoras que são e o que querem ser. É passado, presente e futuro; velho, novo e inédito, tempos enlaçados, dando “[...] coerência de forma e de sentido ao interpretar os acontecimentos de sua existência.” (DELORY-MOMBERGER, 2000, p. 263).

## Memoriais, cartas e autoria feminina

Ao escrever não penso nem no leitor nem em mim: nessa hora sou – só de mim – as palavras propriamente ditas. (LISPECTOR, 1999)

Ao adotar a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo em que a linguagem é mobilizadora da reelaboração das representações, seus agentes realizam as análises e interpretações da própria prática profissional. Desse modo, focalizamos as narrativas autobiográficas, por serem textos nos quais se reordenam teses, aglutinam-se visões e se elucidam temas a partir dos quais as professoras se reafirmam e se reconstituem num contexto específico:

[...] A narração propõe um mundo ficcional em que agentes, motivos etc. são colocados em cena, de modo que formem uma estrutura harmônica [...]; os acontecimentos e incidentes individuais pouco inteligíveis se organizam em uma estrutura configuracional [...] as narrações assim constituídas têm, definitivamente, o estatuto de *obras abertas*, com base nas quais os sujeitos constroem sua compreensão das ações humanas, ao



mesmo tempo que constroem uma compreensão de seu estatuto de agente. (BRONCKART, 1999, p. 135).

O texto autobiográfico é, nesses termos, a reinterpretação da vida, acrescentando-lhe novo colorido, tristezas e sucessos. O lápis suspenso e o papel em branco tentam responder: “por onde começar?”. E o que deveria servir como elemento facilitador da escrita – a autora ser também a personagem – parece tornar a tarefa cada vez mais morosa. Escrever sobre “si” é, desse modo, reinventar-se enquanto profissional. Uma malha de dimensões – cognitivas, discursivas e representacionais – entra em jogo quando as professoras-alunas colocam-se o desafio de compreender suas trajetórias profissionais, de reelaborar conceitos da vivência escolar, relatar sagas familiares, dando formas as suas representações como mulheres e professoras, a partir de enunciados constitutivos das suas autobiografias.

A escrita autobiográfica dos memoriais e cartas tem uma particularidade quanto à autoria: as professoras-autoras estão envolvidas, não são independentes da história que escrevem. O seu olhar sobre a realidade circunstanciada é, ao mesmo tempo, o de protagonista e de autora. Esse exercício duplo responde pela possibilidade de decantação e análise da sua trajetória profissional.

Com a escrita, as professoras-alunas participantes da pesquisa experienciaram uma formação docente específica, com a possibilidade de refletir criticamente acerca da sua história docente, de fazer emergir as auto-representações profissionais e de elaborar um projeto de autoformação e ensino. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) revelam a importância da educação narrativa do professor por possibilitar seu desenvolvimento e a ressignificação da sua vida docente a partir da autoria biográfica:

Promover a autoria é procurar fazer de cada indivíduo um autor de sua história [...]. [o autor autobiográfico] é alguém que as olha como contextos decisivos que fizeram emergir em si, que desencadearam em si a sua capacidade de pensamento, de emoção e de acção. E é debaixo desta consciência que reside a autoria, isto é, a competência de escrever a sua vida, a sua história e de lhe dar uma significação retirada das oportunidades culturais e lingüísticas a que teve acesso. (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001, p. 67).

O universo da intimidade docente encontra nas autobiografias institucionais a possibilidade de “existir” para além da dimensão individual da mulher-professora, ou do mundo “impenetrável” da sala de aula, ao qual só têm acesso os nomes presentes nos diários de sala. A escrita dos memoriais e cartas permite às professoras-alunas assumirem uma outra pele – a de professoras-autoras. Esse fator possibilita tornar “momentos de existência em momentos de conhecimento” (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001). E isso é evidenciado a partir de rupturas com o dado, pelo estranhamento e recusas de práticas e saberes cotidianos, posição assumida com a escrita:

Contudo, minha carta não é só angústias e desabafos, porque agora estou conseguindo ver alguma coisa no fim do túnel, pois minha prática profissional está sendo revista e reformulada. Estou aprendendo uma nova forma de ensinar. Essa escrita está conduzindo-me a uma viagem para dentro de mim mesmo e isso cria em todas nós, professoras, a necessidade de estarmos sempre nos avaliando, refletindo sobre os nossos erros e acertos. (JOANA, 2003).

92

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) aponta três características básicas das autobiografias, relevantes para se compreender o processo de escrita de si: o caráter excepcional dos fatos narrados, a dramaticidade e sua possibilidade avaliativa. Esses fatores tornam a relação da escrita com as professoras um momento de assunção reflexiva e crítica diante da vida profissional a ser narrada, conforme apresentamos a seguir: a autobiografia conta um evento excepcional: na seleção e apagamento de eventos pessoais e profissionais a serem escritos nos memoriais e cartas, as professoras-autoras têm a possibilidade de quebrar (ou não) os cânones culturais.

Lembro-me ainda do prazer que senti de exibir minha farda: saia azul marinho, blusa branca e tênis com meia, pela primeira vez. Para mim estava começando a busca de duas opções de escolarização: ser professora ou enfermeira. (MARIA PAULINO, 2003, p. 11).

Ou seja, o que é excepcional para elas, “ao situar os fatos no contexto histórico e cultural, interpretar a sua experiência pessoal e/ou coletiva e ao traçar rumos que possam contribuir para a reorganização da sua prática pedagógica” (CARRILHO; COSTA; DANTAS; MEDEIROS, 1997) pode (não)



corresponder às expectativas acadêmicas, escolares, familiares e sociais, nas quais suas representações de gênero acerca da profissão são reelaboradas. Acerca das possíveis escolhas profissionais de Maria Paulino (2003) – a docência ou a enfermagem – suas expectativas pessoais relacionam-se em que medida com “o contexto histórico cultural?” Como e por que a seleção de duas profissões historicamente femininas fez parte das escolhas da professora-aluna?

Tendo em vista a concepção de Laurentis (1994) do gênero enquanto construto sociohistórico, sendo produto e processo das relações estabelecidas pelos sujeitos, o caráter de excepcionalidade das autobiografias pode se diversificar de acordo com o modo como cada professora-autora (re) interpreta as relações de gênero em sua formação.

A autobiografia relata o drama da vida: e, nesse sentido, ao autobiografar, as mulheres-professoras biografam as demais personagens constitutivas dos eventos narrados:

[...] permaneci [na minha cidade] pelo fato de ser a única filha mulher, pois na cabeça do meu pai devia ser preparada para ser dona de casa e mãe [...]. De certa forma, sou vítima de pais preconceituosos, ele com atitudes machistas [...]; e ela [minha mãe] submissa aos seus caprichos, sem vontade própria. [...] Sou frustrada pelo fato de não ter continuado meus estudos quando jovem, por puro preconceito [...]. (VALDÍVIA, 2003, p. 10).

93

Nos memoriais e cartas, são presentes figuras femininas como as primeiras professoras, as mães, tias e demais familiares que fizeram parte de algum momento da sua trajetória profissional. Ao definirem qual a gênese da sua relação com a docência, biografam também essas personagens, que consideram essenciais nas relações de gênero que são constitutivas das suas práticas docentes.

Para Valdívía (2003), a profissão docente é a única opção em meio às contingências vivenciadas pelas mulheres em seu núcleo familiar. O fato de não lhe ser possível sair de casa para estudar, o destino esperado de casar e ter filhos são eventos nos quais em sua história se interpenetra a história do “pai-preconceituoso” e da “mãe-submissa.”

O “drama da vida”, no dizer de Moita Lopes (2002), é uma característica da autobiografia, que evidencia a presença fundamental de outras

personagens na redefinição pessoal da professora-autora, do modo como re-elaborou as representações de gênero determinantes na profissão docente.

A autobiografia permite a avaliação: para Moita Lopes (2002), essa é uma característica fundamental, tendo em vista que apresenta o modo como as autoras vêem sua realidade e a si:

[...] em suma, refletindo sobre minha prática em sala de aula, interagindo com o aluno, percebi que vou mudar. Percebo que o trabalho em sala de aula exige um planejamento mais cuidadoso, considerando as experiências dos alunos, as limitações de trabalho e a reflexão crítica constante. (CAROLINA, 2003).

A partir de Bruner (1997), as histórias que fizeram parte dos memoriais e cartas de cada professora-autora tornam-se compreensíveis diante do “pano de fundo da habitualidade, tomada como estado básico da vida.” E essa possibilidade de tornar os fragmentos das histórias compreensíveis, de dar-lhes/descobrir uma coerência enunciativa e empírica, decorre da possibilidade avaliativa das autobiografias.

94 Os memoriais e cartas permitem às professoras-alunas situarem sua biografia diante das demais pessoas e instâncias envolvidas na sua trajetória de formação profissional. Isso permite considerá-los práticas discursivas nas quais as professoras-autoras atuam no mundo “[...] à luz dos interlocutores e dos personagens das histórias.” (MOITA LOPES, 2003, p. 26). Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), essa autoria biográfica viabiliza o desenvolvimento do professor na medida em que possibilita significar sua experiência e as atividades que desempenha, o que torna possível à mulher-professora definir e ser definida a partir da sua relação com a escrita.

Nesse sentido, os memoriais e cartas, ao permitirem às professoras-alunas a investigação de sua própria experiência, a elaboração de um projeto de formação voltado ao ensino, permitem inventariar o passado e projetar-se. A análise autobiográfica que realizam atribui novas cores e traços à escrita e a si (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001):

É maravilhoso poder escrever um trabalho onde posso descrever toda a história de minha vida escolar, profissional e acadêmica. Não é fácil lembrar de fatos passados que até então estavam adormecidos na memória, porém é gratificante, pois ao lembrarme dos mesmos percebo o quanto foram e/ou são válidas todas



as minhas investidas [...] que me possibilitassem o aprimoramento do ato de ensinar. (MARIA DE FÁTIMA, 2003, p. 7).

Assim, nos memoriais e cartas, a “autoria de” significa a reinvenção do passado e o rompimento do ineditismo do futuro. E nesse processo é considerada a possibilidade de criação de novas histórias para as professoras, para a Educação e para a mulher.

## Conclusões

Eu não escrevo por querer não.  
Eu escrevo porque preciso.  
Senão o que fazer de mim?  
(LISPECTOR, 1999)

As autobiografias, ao permitirem um traço vivificante à formação, viabilizam a participação pessoal na análise do objeto da formação (PINEAU, 2003). Esse fator, contrário às formas acadêmicas de produção do conhecimento, responde, por uma nova teoria da formação na qual a contra memória, necessária à construção de uma história feminina, é valorizada. (BUENO, 2002).

Essa nova perspectiva, que inclui a subjetividade e, por isso, repercute, necessariamente, nos cânones científicos e pedagógicos, requer uma reflexão acerca de seus encaminhamentos metodológicos na formação. Embora o envolvimento das mulheres-professoras com suas trajetórias de formação inviabilize a análise distanciada, permite, justamente por esse envolvimento, que elas sejam parte inalienável desse processo. Com isso, a “anticientificidade” e “antipedagogicidade” se desfazem diante da interface mulher e escrita de si.

Nesse sentido, embora as autobiografias femininas sejam um instrumento de busca em contextos não formativos, como a memorialística de Beauvoir, Cora Coralina, Helena Morley etc., na formação docente, sua utilização deve ser direcionada para torná-las um instrumento de conhecimento. (PINEAU, 2003). Ou seja, a escrita autobiográfica na formação é uma possibilidade de criar sentido, de fazer e refazer a vida profissional, engendrada na dispersão da experiência pessoal de cada uma. Nesse sentido, os

memoriais e cartas não são meras comunicações ou explicitações da vida profissional, mas o espaço dessa produção:

Para mim está sendo muito prazeroso e, acima de tudo, muito gratificante escrever meu memorial [...]. Nele, relato a história da minha vida pessoal, estudantil e profissional, fazendo uma reconstrução, um resgate do meu processo de escolarização, da alfabetização até os dias atuais. (VALDÍVIA, 2003, p. 8).

Nas autobiografias analisadas, a escrita não é apenas o “relato” da sua vida “pessoal”, “estudantil” e “profissional”. É, antes de tudo, o instrumento que lhe permite “resgatar” e “reconstruir” o período que compreende a sua formação: da “escolarização” aos “dias de hoje”. Esse processo é definido como “auto-referenciação”, em que as professoras-alunas desdobram-se em sujeito e objeto, “um sujeito que fala das suas próprias partes [...]” (PINEAU, 2003, p. 211). Esse processo é revelador da formação docente a partir das autobiografias, cuja característica central é o reconhecimento dos saberes subjetivos e não formalizados.

96 Para Delory-Momberger (2000), esses saberes, ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito, típicos da formação acadêmica, têm um papel essencial na maneira como reorganizam suas aprendizagens e definem os novos produtos para sua formação. Por isso, as autobiografias institucionais da formação docente tornaram-se permeáveis à excepcionalidade, aos dramas e à avaliação (MOITA LOPES, 2002) típicas do universo (privado) feminino. Esse fator revela que as histórias de vida inserem o sujeito numa encruzilhada em que suas dimensões pessoais situam-se nos espaços institucionais nos quais as autobiografias são elaboradas. (NÓVOA, 2000).

Assim, consideramos que as autobiografias analisadas refletem a construção biográfica de cada professora-autora que, a partir da palavra escrita, volta-se sobre si mesma para recontar sua vida. As autobiografias por si não são suficientes para a formação. É necessário que se situem como dispositivos de formação, a partir dos quais as professoras-alunas podem ser autoras de sua história e se reapropriarem do sentido da sua vida profissional. (DELORY-MOMBERGER, 2000). A essa perspectiva, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) denominam de “educação narrativa”, que compreende a nova proposta de formação do professor.





Ao escreverem a sua trajetória de formação profissional, as mulheres-professoras vivenciaram um modelo de “desenvolvimento pessoal e de historiação das práticas educativas pessoais e organizacionais.” (FERREIRA-ALVES, GONÇALVES, 2001, p. 13). E, nesse sentido, as autobiografias nos permitiram evidenciar o reconhecimento, pelas professoras-autoras, dos processos mais específicos que respondem pelas suas escolhas e pelas suas representações acerca da escrita e de si.

As autobiografias são elementos da formação que viabilizam a pesquisa sobre as experiências vivenciadas por essas mulheres-professoras, uma vez que permitem a reconstrução da sua história e, por esse viés, restitui o seu espaço feminino na sociedade. É a partir da “voz” das professoras-alunas que é possível compreender como sua formação docente se (re)constrói a partir de suas práticas discursivas. (BRONCKART, 1999).

Os memoriais e cartas analisados trazem não somente a história de uma mulher-professora, mas como nela se pulverizam as várias dimensões da Educação, assinalando a relevância pedagógica da vida do professor (GOODSON, 2000). Sua vida se estilhaça em diversos tempos, pessoas e lugares: a infância, o amanhã; o aluno, a família; a escola e a casa. Dar coerência a essas dimensões espaço-humano-temporais evidencia o risco da escrita: “[...] Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto.” (LISPECTOR, 1999, p. 15).

Para as autoras dos textos analisados, o receio está em se equilibrar entre a “escritura” e “a escrita” – em revelar as imperfeições de sua face profissional. Por outro lado, esses relatos são relevantes porque, ao permitirem a reflexão sobre as histórias de vida da sua formação e sobre suas práticas docentes imediatas, permitem-nas existir (BUENO, CATANI, SOUSA, 2000). E, na crença de que “há um livro em cada um de nós [...]”, “escrever sobre si é salvar a própria vida.” (LISPECTOR, 1999, p. 96).

Desse modo, a institucionalização autobiográfica retira a palavra feminina do âmbito privado, revelando, com isso, a versão pessoal de si, permitindo à mulher-professora eleger as esferas a partir das quais autobiografa sua vida e o que nela há de docência. No entanto, essa mulher-professora-escrita é um sujeito cuja memória usa do fio de inatingibilidade em sua reconstrução, mas se “[...] o que escrevo está sem entrelinha [...] estou perdida [pois] [...] escrever é uma indagação.” (LISPECTOR, 1999, p. 16-96)

## Notas

- 1 Utilizamos as seguintes expressões como sinônimos para designar as professoras cujos memoriais e cartas analisamos: professora-aluna, professora-participante, professora-personagem, professora-autora, professora-narradora, mulher-professora, aluna, professora, professora-em-formação.
- 2 A recolha desses dados fazem parte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida desde 1999, cujos desdobramentos resultam no Projeto em vigência: "Representações identitárias e autonomia profissional. Práticas reflexivas na formação docente." (PASSEGGI, 2003-2006). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Bolsa / Fundo de Apoio à Pesquisa Pppg UFRN. Nossa participação, em cada uma das instituições envolvidas na pesquisa, caracterizou-se das seguintes formas: observação participante, durante 01 ano letivo, nas sessões de orientação para escrita do memorial de formação (IFESP); avaliação dos memoriais, como membros das Bancas Examinadoras (UERN); e, como professoras, na orientação da escrita das cartas, desenvolvidas como textos avaliativos ao final de uma disciplina de Especialização (SEECD). As cartas foram escritas em grupo e endereçadas ao Educador Paulo Freire, como resposta ao seu texto – "De falar ao educando a falar a ele, com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele" -, inserido no livro "Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar." (1. ed. SP: Olho d'Água; 2001).
- 3 Embora a utilização das cartas e memoriais para a pesquisa resulte do consentimento das autoras, não utilizamos, para referenciá-las, seus sobrenomes, tendo em vista a preservação das faces dos sujeitos. Em casos em que há duplicidade de prenomes, a referência é dada por um pseudônimo.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANTONIA. **Memorial**. Natal, 10 nov. 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem-comportada**. Tradução Sérgio Milliet. 6. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BRANCO, Lucia Castello. A escrita mulher. In: BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. (Org.). **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. A mulher escrita. In: BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. (Org.). **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.



BRUNER, Jerome. **Ato de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. (versão eletrônica).

CAROLINA. **Memorial**. Natal, 10 nov. 2003.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro; COSTA, Tânia Maria Aires; DANTAS, Otília Maria Alves Nóbrega Alberto; MEDEIROS, Maria das Neves. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Natal: Instituto de Formação de Professores, 1997. (mimeo).

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 8. ed. São Paulo: Global, 2001.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 21. ed. São Paulo: Global, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie**: de l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. L'Histoire de vie comme processus de formation. Paris: L'Harmattan, 2000.

FERREIRA-ALVES, José; GONÇALVES, Óscar Filipe Coelho Neves. **Educação narrativa do professor**. Coimbra: Quarteto, 2001.

FINGER, Matthias. As implicações do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988.

GONÇALVES, Rosa Edite; RAMOS, Maria Antónia. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

JOANA. [Correspondência] 9 de dezembro de 2003. Natal [para] Paulo Freire, Natal. Carta.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Tradução Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** – pulsações. Rio de Janeiro: 1999.

MARIA CLARA. [Correspondência] 9 de dezembro de 2003. Natal [para] Paulo Freire, Natal. Carta.

MARIA DE FÁTIMA. **Memorial**. Natal, 10 nov. 2003.

MARIA PAULINO. **Prática docente e acadêmica: sonhos e conquistas**. Natal, 10 nov. 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Discursos e identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. 8. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NÓVOA, António, FINGER, Mathias. (Org.). **Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. (digitado).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio D. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. 2. ed. France: Presses Universitaires de France, 1996.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

SANDRA. **Buscando novos caminhos**. Natal, 13 nov. 2000.

VALDÍVIA. **A utilização didática da lista de freqüência**: uma marca na minha prática. Natal, 10 nov. 2003.

WOOLF, Virginia. **Um quarto que seja seu**. 3. ed. Lisboa: Vega, 1996.

WOOLF, Virginia. **A casa de Carlyle e outros esboços**. Organização David Bradshaw. Prefácio de Doris Lessing. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Tatyana Mabel Nobre Barbosa  
Profª Drª do Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN  
Grupo de Pesquisa: Processos discursivos, mediação e  
Representações Sociais  
E-mail | tatyamabel@uol.com.br

Maria da Conceição Passeggi  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª do Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN  
Grupo de Pesquisa: Processos discursivos, mediação e  
Representações Sociais  
E-mail | cpasseggi@digizap.com.br

Recebido 1 fev. 2006

Aceito 20 fev. 2006

# Regularidades e transformações da prática no discurso docente

Regularities and transformations in the practice of the teacher discourse

Marileide Maria de Melo  
Universidade Federal da Paraíba

## Resumo

Este trabalho é parte de um estudo mais amplo sobre a identidade de docentes vinculados às séries iniciais da educação básica, no contexto de uma formação em serviço, em instituições públicas do ensino superior. Tendo por fonte as narrativas docentes, busca-se neste estudo apreender os sentidos atribuídos à sua prática pedagógica e os elementos que passam a significar e ressignificar a identidade e a organizar suas ações docentes. Para identificar as estratégias discursivas presentes nesta análise, apoiamos-nos na escola francesa da análise do discurso e nas contribuições de Foucault, cuja noção de formação discursiva é de grande importância à compreensão do estudo em foco. A partir deste referencial procura-se identificar os mecanismos presentes e instituídos como efeitos de poder, em meio às relações sociais, implicados na construção / desconstrução dos discursos e dos sujeitos.

Palavras-chave: Professorado. Discurso docente. Identidade.

## Abstract

This work is a part of a wider study about the identity of teachers linked to the initial grades of basic education, in the context of formation in service in public institutions of university teaching. Having the professor's narratives as a source, we tried in this study to apprehend the attributed senses; to pedagogical practice and the elements that start to represent the identities and organize their professorial actions. To identify the present discourse strategies, to this analysis, we based our work in the French school of the discourse analysis and in the contributions from Foucault, whose notion of discourse formation has a great importance to the understanding of this study. From this point of reference, we tried to identify the mechanisms that are present and established as effects of the power, among the social relationships, implied in the construction/ deconstruction of the discourses and the subjects.

Keywords: Professorship. Professorial discourse. Identity.



## 1. Regularidades e transformações da prática no discurso docente

○ presente trabalho é parte de uma pesquisa sobre a identidade de docentes em processo de formação, que atuam nas séries iniciais da educação básica na rede pública do ensino do Rio Grande do Norte e na Paraíba<sup>1</sup>. Nesta parte do estudo, tomou-se por foco as narrativas docentes sobre o **ser professor/a** dirigido mais diretamente às suas escolhas de caráter profissional, às posições e tomadas de posições como indícios da produção da identidade docente. A riqueza desta fonte de pesquisa revelou-se altamente proveitosa aos nossos propósitos de análise, pela possibilidade de um mapeamento mais amplo sobre os significados atribuídos à sua vida profissional, no momento do investimento em sua própria formação, servindo de base para um aprofundamento posterior do estudo proposto sobre o **ser professor/a**.

○ fazer-se professora, que emergia desses discursos, apoiava-se em um sem número de escolhas, de percepções e de representações profundamente ancoradas em processos de identificações “naturalizados” no contexto social, ao mesmo tempo em que apontava para mudanças na maneira do professorado perceber-se e a sua prática.

Os resultados então colhidos permitem afirmar uma ressignificação nos referentes identitários destes profissionais. Tendo em vista o seu recente aparecimento do ponto de vista histórico, a representação social do **ser professor/a** vem apontando de maneira hegemônica para novos sentidos, tendo o elemento **mediação** como o eixo central dessas transformações, ao mesmo tempo em que passam a ser descartadas antigas imagens do magistério, conforme veiculadas em inúmeros estudos consagrados a esta temática. Contudo, uma questão permanecia: a passagem para os novos sentidos emergentes envolveu rupturas com a antiga narrativa do magistério?

Um dos aspectos mais evidenciados neste estudo consistiu na omissão por parte dos sujeitos desta pesquisa, na influência da condição feminina em seu trabalho docente, já que a maior parte era composta por mulheres. ○ silenciamento, por vezes expresso negativamente quanto à inata qualidade que tradicionalmente ligava o **ser professora** a essa condição, confirmava o desejo de afastamento.

Contrariando essa antiga articulação, o professorado passava a negar não apenas a determinação biológica à qual fora relacionado, mas também outra dimensão simbolicamente construída: o amor. Ao mesmo tempo, outras marcas refletiam a permanência dessa dimensão altamente naturalizada do **ser mulher**, emergindo em outros momentos do discurso constitutivo de sua profissionalidade. Junto à afirmação dos elementos indicadores de uma nova configuração identitária do professorado, decorrente da crítica exercida sobre a sua prática, afirma-se em outros momentos o papel tradicional que lhe fora socialmente atribuído.

Assim, ao lado de uma inquestionável disposição de desconstrução da prática pedagógica exercida, aparece, de maneira contraditória, a reafirmação passiva do tradicional papel feminino. Por um lado, confirmava-se o desejo e o desenho de uma pedagogia da transformação e, por outro, afirmavam a condição mais tradicional do papel que exercia nas relações familiares, permitindo a identificação do magistério como extensão desta condição.

Esta tensão encontrou-se fortemente delineada nos memoriais de formação do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFESP), como também nos trabalhos de conclusão de curso do professorado vinculado ao Programa Estudante Convênio – Rede Pública da Universidade Federal da Paraíba (PEC/RP).

Nas dedicatórias e agradecimentos, os discursos contrapõem-se aos elementos transformadores da prática anteriormente, afirmados e reportam-se a uma posição tradicional da mulher. Já nos discursos sobre a prática, a condição feminina não é dada a aparecer, pois ali está sendo estruturada uma nova narrativa do *ser professora*. Afirma-se, assim, a impossibilidade destas se traduzirem como uma identidade única, homogênea, pois seus componentes são construções históricas e simbólicas. Como assinala Hall (2003), as identidades são construções necessária e intrinsecamente híbridas, por refletirem as tensões que marcam a sua existência.





## 2. As antigas narrativas nas dedicatórias docentes

As complexas articulações que perpassavam o estudo sobre a identidade docente evidenciaram-se particularmente na tensão entre o **ser mulher** e o **ser professora**.

Em 110 memoriais de formação (MF) examinados no IFESP e 38 trabalhos de conclusão de curso (TC) do PEC/RP, escolhidos pelas temáticas assinaladas, procurou-se inicialmente focar a parte do discurso menos estruturado pela orientação acadêmica, pelas racionalidades da formação, encontrando, assim, nas **Dedicatórias e Agradecimentos**, a melhor expressão desse discurso.

Observou-se que questões relacionadas à condição feminina, apesar de ela não se encontrar explicitamente mencionada, dominava inteiramente as primeiras palavras escritas nesses trabalhos, isto é, ali estavam retratadas quando descreviam as relações com os outros, as marcas que nelas se encontravam mais intimamente inscritas.

Os tradicionais valores que identificavam as mulheres na sociedade patriarcal são automaticamente afirmados pelas professoras nos referidos elementos pre-textuais. Em mais nenhum outro momento dos textos analisados tais valores são tão fortemente reafirmados, até mesmo quando tratavam da própria história de vida nos memoriais ou mesmo em outras manifestações discursivas durante todo o percurso desta pesquisa. Pelo contrário, esta como as demais fases da pesquisa, aponta uma nova constituição identitária docente, não mais regulamentada por valores tradicionais, distanciada das relações familiares, deslegitimando, inclusive, formas a eles aproximados, como o afeto e a afetividade.

A construção de memoriais é uma experiência eminentemente pessoal. Observa-se, contudo, que as orientações dadas para a sua construção tendiam a uniformizar bastante os discursos, tanto em termos do que deveria constar da estrutura do trabalho, quanto à visão do curso. Assim, o que ele representava, em que contribuía ou o que incidia na transformação da sua prática, acabava expressando uma visão bastante homogeneizada da experiência pedagógica.

Já a Dedicatória e Agradecimentos dos textos docentes, por se constituírem em espaço mais livre daquele ordenamento para o qual os trabalhos

foram orientados, em ambas as experiências assumem-se mais livres apenas da relação mais direta com a nova ordem discursiva da situação de formação, como poderemos avaliar com base nos segmentos discursivos analisados a seguir. Do mesmo modo, tais observações são válidas para o conjunto do *corpus* analisado. A nova ordem do discurso não tinha por base apenas as orientações técnicas, mas o conjunto das tecnologias, no sentido foucaultiano do termo, dando corpo ao curso que realizaram, imprimindo uma certa visão disciplinadora às ações docentes.

A esse respeito, Popkewitz (2001, p. 31) remete o seu estudo à reflexão dos dispositivos de subjetivação presentes na formação e à função disciplinar do currículo. Esta função diz respeito a um conceito positivo de poder e normalização presentes nos cursos de formação, transmutando-se em “[...] práticas particulares para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos.”

Nas Dedicatórias, a dimensão pedagógica era esquecida e o campo do privado, com suas relações pessoais, passava a dominar os discursos. Hierarquicamente, as dedicatórias aparentavam uma maior importância do que os agradecimentos, evidenciados pela maior extensão e volume de justificativas nos textos. Filhos (IFESP), pais (genericamente colocados) e companheiros/companheiras (PEC/RP) eram os mais lembrados destinatários dessas dedicatórias.

A predominância da dedicatória aos filhos era indicada não apenas pelo alto percentual constante na tabela seguinte, mas também pela posição em que eram mencionados. Em todas as dedicatórias, os filhos vinham sempre em primeiro lugar, encabeçando-as, via de regra, e ligando o seu fazer profissional, principalmente, ao forte papel social da mulher, vinculado à condição de mãe, enquanto papel social definido para além do seu caráter biológico-reprodutivo.



Tabela 1 – Frequência e ordem dos destinatários das dedicatórias nos trabalhos de conclusão de curso

Dedicatórias	PEC/RP	IFESP
Filhos	15,8	21,5
Companheiro/a	21,0	17,5
Pais	23,7	16,0
Parentes	8,0	14,1
Professores/as	5,3	15,9
Alunos/as	5,3	13,3
Deus	10,0	1,7
Ausentes	10,0	-

Ressalta-se nesta parte do trabalho o local dedicado à dimensão pessoal da vida dos sujeitos envolvidos, onde a família é a referência mais significativa. Contudo, a dimensão afetiva não é explicitamente colocada, na maior parte das vezes, como a motivação da dedicatória aos filhos. A obediência ao papel de mãe é tão marcante que não transparece nessas dedicatórias o sentimento maternal pelos filhos, mas apenas o peso da responsabilidade de estar junto a eles, cumprindo esse papel, com se pode observar nos fragmentos seguintes:

[...].dentre todas as dificuldades enfrentadas a maior foi ausentar-me de minhas tarefas maternas. (MF2, 1996);

[...] pela compreensão e pela impossibilidade de dar-lhes atenção. (MF2, 1996);

[...] mesmo precisando de mim, deu-me oportunidade para realizar este trabalho. (MF2, 1996);

[...] pelas muitas vezes que foram sacrificados com a minha ausência. (MF2, 1997);

[...] pela compreensão com relação aos momentos em que não estive junto pela necessidade de cumprir o dever profissional. (MF1, 1999).

Mesmo predominantemente dedicados aos filhos, não se encontram explicitamente colocados, os laços de afeto e carinho que porventura os

uniam, mas sim um sentido de **compensação**, conforme pode ser observado acima, nas expressões largamente utilizadas, revelando ainda um profundo **sentimento de culpa**. A ausência de expressões de afeto deixa explícita apenas a força mobilizadora da posição de sujeito da concepção foucaultiana, segundo a qual os sujeitos falam a partir de uma certa posição na qual estão socialmente inseridos.

Embora se remetendo a uma dimensão da prática discursiva a ser considerada, não pode ser tomada como algo que instaura, de uma vez por todas, inquestionáveis regimes de verdade capazes de saturar todas as relações sociais, como assinala Hall (2000). O silêncio instalado quanto aos laços afetivos permitem uma multiplicidade de significados, e não apenas interpretado como o já-dito, como bem assinala Orlandi (1995, p. 182) ao considerar que o silêncio “[...] acompanha a concepção do movimento dos sentidos e dos sujeitos: incompletos e abertos para se tornarem outros.”

Pode ser ainda considerado como uma maneira de inserção nas relações de poder que se estabelecem, enquanto objeto de avaliação pedagógica em que os memoriais se constituem. Neste sentido, é reiterado, com frequência, o sacrifício que representou em suas vidas o tempo dedicado à formação profissional, atribuindo ao curso a responsabilidade pelo tempo roubado aos filhos, dificultando o atendimento de sua principal responsabilidade social.

As palavras mais usadas nas dedicatórias dirigidas aos filhos são **compreensão e ausência**, que não se encontram em outras dedicatórias. Elas só aparecem quando vêm em seguida dedicadas também ao companheiro, sendo, neste caso, acrescidas de outros elementos justificadores, como **apoio** ou **contribuição**. Quando eram citados apenas os filhos, raramente os referidos elementos eram colocados. Apenas um memorial, entre todos os que foram dedicados aos filhos, refere-se à contribuição que o filho deu na realização do seu trabalho (MF2/95), sugerindo mais um agradecimento pela realização de uma tarefa, do que propriamente uma dedicatória. A dedicatória aos filhos afirma-se mais como uma tendência à expressão de um **sentimento de culpa**.

Aproxima-se também de uma certa maneira de tratar o conflito, por omitir-se do seu papel de mãe, mas que em nenhum momento foi expresso como subtraído do tempo ou turno no qual se dedicava ao trabalho, por



exemplo. A ausência sempre era vinculada “[...] à realização do curso [...] a este trabalho (o memorial), [...] a esta caminhada, [...] a esta jornada, [...] no decorrer do processo [...],” conforme se encontram expressos nos trabalhos enfocados.

No caso do IFESP, onde essa subtração do tempo da família era mais predominantemente identificada, devido à conotação mais pessoal que os memoriais tomavam, a ausência se relacionava especificamente à frequência ao curso. Deixavam implícito que o tempo de ausência do lar ocupado no trabalho já era algo resolvido em suas vidas.

Certamente o trabalho se constituía em um tempo necessário ao atendimento das necessidades mais imediatas a família, sendo, por esta razão, não contabilizado como ausência, tempo subtraído ou negado, tornando-se desse modo considerado apenas o tempo dedicado à formação. Vale observar que, não obstante o distinto desenho dos trabalhos de conclusão de curso dos diferentes grupos do professorado, os mesmos apresentavam, contudo, uma significativa convergência, tanto no enfoque quanto no estilo, presente nas dedicatórias e agradecimentos dos grupos docentes envolvidos.

Além disso, no caso PEC/RP, a maioria dos trabalhos foi desenvolvida por duas ou três pessoas, sendo alguns dos grupos compostos por alunos/as regulares do curso de Pedagogia, não oriundos do referido convênio. Embora esse fato não apresente desdobramentos importantes para análise, é relevante, contudo, assinalar essa construção coletiva, uma vez que ela implica negociações a respeito dos discursos constantes nas dedicatórias e agradecimentos, gerando sentenças como:

Aos amores (namorado, marido), pelo carinho e compreensão. (MC12, 2001).

[...]

Amados e amadas, por suportarem nossos limites extremos de cansaço e de falta de paciência que muitas vezes não pudemos tratá-los como realmente mereciam. (MC40, 2002).

Entre os quatro professores homens contemplados no conjunto dos 110 memoriais, apenas um foi dedicado à esposa, e nos termos em que as mulheres professoras também dedicaram os seus: “[...] à esposa e filhos, pela paciência e compreensão por minha ausência no percurso do curso.” (M2C, 1999).

Quanto aos outros três professores, um dedicou aos pais e à família, um outro aos alunos e o último aos “professores formadores”, única dedicatória exclusiva ao professorado do curso em todos os memoriais analisados. Talvez pelo fato de os homens terem uma inserção histórica maior na esfera pública, enquanto a história das mulheres tenha se desenvolvido na esfera privada, eles apresentem maior dificuldade em articular questões relacionadas à afetividade e ao cuidado, ou em simplesmente mencioná-las em público.

Além disso, os significados que circulam nos discursos das professoras, quando se reportam à sua ausência na vida dos filhos e maridos, são distintos daqueles que se encontram nos discursos dos professores que falam do mesmo assunto. Aqui é facilmente possível perceber o peso da questão de gênero enquanto categoria na construção social de identidades femininas e masculinas.

Por trás das escolhas efetuadas pelas mulheres, mesmo envolvendo opções mais simples na cotidianidade de suas vidas, encontra-se esta divisão fundante exercendo uma dominação simbólica, fazendo com que o espaço privado que lhes fora reservado se expresse através da arbitrariedade social instaurada em seu corpo e em sua mente. O gênero que expressa a divisão fundante da sociedade entre o masculino e o feminino, marca a nossa carne e a nossa mente, dando o tom à “[...] divisão do trabalho” e aos “[...] rituais coletivos ou privados”, como nos ensina Bourdieu. (1999, p. 34).

O direcionamento do magistério como extensão da condição feminina, já se encontra há muito tempo instalado na metáfora da sagrada missão da maternidade. (LOURO, 1997). Neste sentido, a formação para o magistério estava marcada desde os primórdios, para atender a essa função básica, e não para se contrapor a ela.

As professoras acabam por assumir tão plenamente os papéis femininos que lhes foram socialmente designados, que não chegam a expressar alguma resistência a eles. Sequer colocava-se em dúvida a decisão daquele momento, mas a naturalizava ao formular, daquela maneira, as dedicatórias. Refletia, em última instância, a plena incorporação do *habitus* feminino, no qual a renúncia à sua vida própria, ao seu investimento profissional, está inscrita no mais profundo das disposições que o constitui. (BOURDIEU, 1999).

Os agradecimentos a Deus, invariavelmente em primeiro lugar, demonstravam a grande importância da dimensão religiosa na vida do/as



professor/as. Agradeciam pela **vida, pela existência; saúde, força, luz, coragem, oportunidade** (relação ao curso) e por qualidades que julgavam ser depositárias: **perseverança – determinação – fé – sabedoria – inteligência – capacidade de discernir, de refletir, de entender.**

Em segundo lugar, com cerca de 30%, direcionavam-se aos pais. Poucos trabalhos eram dedicados aos filhos e os maridos alcançando um percentual em torno de 10%.

Ao mesmo tempo expressavam nestes agradecimentos a importância do curso para os/as mesmos/as:

[...] por me conceder a oportunidade de realizá-lo. (MF2, 1998);

[...] a graça de concluir o curso e de realizar um sonho. (MF2, 1996);

[...] força, coragem e perseverança para alcançar a vitória de realizar este curso. (MF2C, 1999);

[...] pela vida tão bela, pela força que nos instigou a lutar e chegar até aqui e por ter alcançado mais um dos nossos sonhos. (MC38, 2002).

Observou-se ainda que as questões aqui enfocadas sobre a relação feminização/magistério tiveram, nesses elementos pré-textuais – dedicatórias e agradecimentos, um espaço privilegiado de expressão, embora também se encontrem presentes em diversos outros momentos dos registros, no tocante às práticas docentes e ao relacionamento com os alunos. Porém, no momento aqui enfocado, apresenta-se fortemente indicada a tradicional imagem da mulher, enquanto um poderoso *habitus* feminino que se manifesta através dos discursos, assim como das demais expressões da diferenciação entre os sexos, como assinala Bourdieu. (1999).

A força do *habitus* está, assim, por trás das razões pelas quais aparece a separação aparente entre o ser mulher / ser professora, uma vez que é através dos seus esquemas que o mundo é percebido, independente de decisões e vontades próprias.

Por ter um sentido eminentemente relacional, o *habitus* feminino, aqui identificado, fundamenta-se no princípio androcêntrico, estando profundamente inscrito na ordem das coisas (BOURDIEU, 1999). As dedicatórias são

aqui percebidas como parte de um ato solene e simbólico que “[...] como os ritos de instituição ocupam um lugar à parte, em virtude do seu caráter solene e extraordinário.” (BOURDIEU, 1999, p. 34), tendendo à afirmação do traço mais fundamental instalado em sua existência.

No estudo seguinte sobre a prática docente, os termos das dedicatórias não se repetem nessas narrativas, mesmo quando tratam das trajetórias de vida. Nos balanços de vida e trabalho efetuados, a vida familiar atualmente constituída é esquecida, sendo às vezes lembrado o núcleo familiar originário, quando tratam dos processos pessoais de escolarização.

As ambigüidades constatadas expressam a grande complexidade que envolve a configuração de sua identidade. As reflexões delas decorrentes só reforçam a afirmação da fragmentação constitutiva das identidades sociais. O movimento inequívoco no sentido da transformação da prática docente, ora analisado, não se faz acompanhar de mudanças automáticas nas representações de gênero, embora seja este um elemento fundacional do discurso sobre o magistério vinculado à educação infantil.

A matriz cultural que permitiu a formulação do magistério como trabalho de mulher, que a identifica como portadora de uma disposição natural para o seu exercício, não é posta em questão nesses discursos, mas apenas os seus efeitos na prática pedagógica. Enquanto nas dedicatórias registra-se a conformidade com a situação social vivenciada, frente à prática pedagógica, procura-se afastá-la de uma característica que a identifica como missão e vocação maternas.

Ressalta-se, contudo, que o momento de formação vivenciado direciona o foco da transformação exatamente para este fim profissional e não para outro. A pedagogia que sobressai desses cursos não é isenta do regime de verdade que quer estabelecer. Neste sentido, Popkewitz (2001) alerta para esta função da educação, de normalização dos sujeitos, agora destinada a incluir/excluir algumas maneiras de ser. Contudo, pelo seu próprio caráter heterogêneo e multifacetado, as identidades se efetivam considerando as distintas vozes expressas ou silenciadas, mas sempre presentes nos discursos ou práticas exercidas.





### 3. A desconstrução da prática pedagógica

Compreendendo que os discursos são sempre articulados por formações discursivas específicas localizadas em seu campo de atuação, a análise da dimensão da prática docente conforme registrada pelo professorado em seus memoriais, é aqui considerada imprescindível ao entendimento do processo de reconstrução identitária por ele desenvolvido.

No tocante ao fazer docente, logo percebeu-se que a condição de produção discursiva não estava descolada da perspectiva de ruptura das práticas pedagógicas até então desenvolvidas. Esta é justificada pela necessidade da intervenção numa realidade altamente fragilizada pelos sempre renovados diagnósticos de fracasso e de crise da educação pública brasileira. Tratou-se assim de compreender, neste estudo, como o discurso sobre a ação pedagógica se instituía e se naturalizava, e como se articulava diante das dinâmicas de poder ali presentes.

○ fato é que, nesta reforma do final do século no país, apenas a prática docente foi contemplada no discurso e nas estratégias direcionadas à superação dos graves problemas da educação brasileira. A prática docente redimensionada passa, pois, a ser o eixo de organização dos dispositivos definidos para compor a formação, através dos quais esperava-se poder operar, conforme as próprias palavras do Secretário da Educação do Rio Grande do Norte, à época: “[...] muitas modificações comportamentais, conceituais, teóricas e metodológicas de professores-alunos que, de manhã ou à tarde, iam para a sua sala de aula e, no outro turno, vinham para o Instituto.” (GUERRA, 1996, p. 252).

○ eixo da prática passa a ser o elemento de formação por excelência a partir do qual são adotados os variados dispositivos de formação deste curso. Considerando esta orientação primordial, coube aqui a interrogação para a pesquisa quanto a este curso e aos demais: Como repercutiu na formação dos professores o discurso decorrente desta orientação?

A formação em serviço, ao procurar fortalecer a conexão entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, oportunizaria efeitos transformadores na percepção sobre a prática e em suas atividades de sala de aula? Mesmo considerando a relevância da disposição de um curso voltado para a prática, não se poderia deixar de observar e pressupor que a formação em

serviço constituiu-se num poderoso instrumento de controle sobre os profissionais, servindo para a modelização de suas práticas e do seu pensamento.

Constituiu-se numa forma, numa maneira de dizer e exercer a atividade pedagógica, compreendendo o que deveria ser incluído ou o que deveria ser excluído nas práticas discursivas dos docentes, como se referia Popkewitz (2001). Neste sentido, Nóvoa (1995), também argumentando a respeito dos inúmeros dispositivos utilizados na avaliação dos professores pela ordem administrativa e burocrática do seu país, considerava que a intervenção posta visava a torná-los cada vez mais assujeitados e dependentes dessa ordem.

Ambos os autores partiam nessa análise da noção de poder em Foucault, que se acreditava permear as práticas discursivas e as condições particulares de existência dos sujeitos, no interior das práticas sociais. De acordo com Foucault, as tecnologias de poder são exercidas por meio dos procedimentos discursivos. Nesta ótica, os dispositivos disciplinares, discursivos ou não discursivos que atravessavam as relações sociais mostravam-se de tal modo eficientes que funcionavam amalgamando e transportando as ações das outras modalidades de poder até as mais ínfimas partículas do tecido social e de maneira quase imperceptível. (VEIGA-NETO, 1995).

A confissão, secularmente utilizada pela Igreja constitui-se, desde a modernidade, numa das mais eficientes formas de exercício das tecnologias de poder, desenvolvido para produzir os corpos dóceis referidos por Foucault (1987), constituiu-se historicamente numa instância de dominação muito sutil na qual o indivíduo que fala se coloca à disposição do poder que é exercido sobre ele.

Neste sentido, Fairclough (2001), com base em Foucault, enfatiza a confissão como a técnica de subjetivação das pessoas, sendo tomada por ele como um ritual de discurso, enquanto parte de modos discursivos que manipulam as pessoas e ao mesmo tempo lhes dão voz. Fairclough lembra que dar voz não significa necessariamente uma ampliação dos espaços democráticos de decisão ou uma redução das assimetrias relativas ao poder institucional.

Ao contrário, é um mecanismo acionado justamente como uma técnica de poder, na qual o controle que deveria ser exercido pelo próprio sujeito é exercido sobre o mesmo, isto é, a técnica de poder age sobre os



corpos afetando “[...] as formas normalizadas, detalhadas de controle sobre as disposições, os hábitos e os movimentos do corpo que são discerníveis nas sociedades modernas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 77).

Acrescenta este autor que, tanto a disciplina, quanto a confissão, formas de poder analisadas por Foucault, foram pensadas inicialmente como formas de controle da população; como “[...] uma tecnologia para lidar com as massas” e funcionando “[...] de forma altamente individualizada,” de maneira a isolar e a focalizar “[...] cada indivíduo e a todos alternadamente, assujeitando-os aos mesmos procedimentos normalizadores.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 78).

No caso específico dos sujeitos desta pesquisa, particularmente aqueles vinculados ao IFESP, a exigência de um Memorial de Formação acabou por constituir-se, conforme a técnica da confissão referida, na culminância de um processo de apagamento das práticas pedagógicas até então exercidas e na “narração” de novas práticas, renovadas e necessárias, definidas no contexto das relações de poder, numa atuação considerada mais adequada. Os efeitos de poder logo se expressavam na avaliação que faziam de sua atuação em sala de aula:

[...] a prática era tradicional, sem inovação seguia os livros didáticos sem questionar. Corrigia os trabalhos dos alunos com C ou E, com tinta vermelha. (MF2, 1995);

Exercia um modelo de prática tradicional com aulas expositivas, exercícios de fixação, onde os alunos tinham um papel passivo. (MF2, 1996);

[...] a prática que exercia era espelho da prática de meus mestres: ênfase no autoritarismo do professor, atenção e silêncio. (MF1, 1996).

As tecnologias de poder aí contidas apontam para a continuidade das posições objetivas ocupadas pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que as formações discursivas, conforme definidas por Foucault (2000), procuram tornar permanentes as relações sociais existentes.

Com esta noção, Foucault pretendia contornar categorias tradicionais de análise por ele questionadas como: teoria, ideologia e ciência, de modo que o sistema de formação, ou formação discursiva, tivesse o significado primordial de um conjunto de regras que dizem respeito à ordem externa

e que organizam os discursos e imprimem uma regularidade própria aos processos temporais. (MAINGUENEAU, 2002). Acrescenta este autor que este conjunto de regras produzem os enunciados e permitem a identificação de um discurso.

Comenta Maingueneau que a larga abrangência desta noção de formação discursiva provocou, no entanto, alguma redução em seu emprego na análise do discurso. Hoje, a utilização do termo na análise do discurso aponta para o delineamento de posicionamentos ideológicos, observando-se, ainda, o seu emprego para designar os campos discursivos do mundo social, como: o discurso político, o educacional, o religioso, o feminista etc.

Bourdieu (1983), numa perspectiva mais ampla utiliza a noção de campo para falar da multiplicidade de posições que os agentes sociais ocupam nos espaços sociais objetivamente estruturados. Neste aspecto, o pensamento de ambos os autores se afina, ao conceberem os campos sociais e lingüísticos como espaços ocupados por posições sociais ou de sujeitos, marcados pelas relações de poder ali gestadas.

## 116 4. A resignificação da prática pedagógica

A des/re/construção da identidade docente é aqui examinada a partir dos sentidos que emergem da nova formação instituída. A análise dos 38 memoriais selecionados partiu da necessidade de compreender a tensão inerente à concepção de prática docente, naquela situação específica de formação, tendo em vista a sua inclusão como componente privilegiado no currículo. Assim, buscou-se identificar nos referidos memoriais, a partir do critério da temática definida, como o professorado via a sua prática antes e depois da realização do curso. Mesmo não sendo formulado como um dos critérios definidos para a seleção dos trabalhos, esta fase acabou envolvendo apenas as mulheres.

Procurando não descuidar da “[...] tipologia situacional” (MAINGUENEAU, 1989, p. 144) que envolve a intenção comunicacional do discurso, procurou-se destacar **o que diziam e como diziam** sobre a prática até então exercida, para depois identificar as estratégias discursivas utilizadas que iriam configurar os novos regimes de verdade<sup>2</sup> instaurados.



Como nos ensina Orlandi (1993), o apagamento da memória já estabelecida (o já dito) é o primeiro passo do movimento de construção do significar para a instauração de um novo sentido. A ruptura, pelo que pudemos observar, se dava nos registros efetuados pelas professoras, pela identificação da negatividade que elas próprias passaram a atribuir às suas práticas.

Dois termos marcavam mais negativamente o sentido da prática pedagógica até então exercida pelas professoras – **o tradicionalismo e o autoritarismo**. Dentre os memoriais aqui analisados, não houve relatos que identificassem a prática anterior que não fosse eivada pela pedagogia tradicional, aquela mesma tendência que a historiografia clássica da educação brasileira localizava como predominante até a virada do século vinte. Desfazer-se do estigma do tradicional era, sem dúvida, o discurso comum do professorado, como se apresenta nos seguintes fragmentos:

[...] confesso que antes achava certo o total tradicionalismo presente em minha prática. (MF2, 2000);

[...] a prática que exercia era o espelho das aulas de meus mestres. Ênfase no autoritarismo do professor, na atenção e no silêncio. (MF1, 1996);

[...] exercia um modelo de prática tradicional com aulas expositivas, exercícios de fixação, onde os alunos tinham um papel passivo. (MF1, 1996);

[...] o curso representou a possibilidade de superação de minha prática tradicional...[na qual]... a avaliação era usada como instrumento de coerção, para tirar pontos dos alunos [...]. (MF2, 2000);

[...] metodologia voltada para o tradicional [...] limitada aos conteúdos {do ensino} sem 'ver' a realidade dos alunos. (MF2, 1998).

No primeiro fragmento discursivo acima evidencia-se a materialidade da incorporação das mencionadas tecnologias da verdade e do convencimento presentes nas situações de formação vivenciadas. Assim, afirma-se a eficiência da estratégia da confissão, conforme apontada por Foucault, disseminada na modernidade pelas diferentes instituições sociais, sobretudo a educacional.

Contudo, alguns relatos, mesmo atribuindo uma certa negatividade à sua prática tradicional em sala de aula, consideravam difícil a ruptura com a referida prática. Para algumas, “[...] por medo de inovar, de fazer o diferente [...]”, ou por “[...] não me sentir segura para lidar com esta nova situação de aprendizagem [...]”. Uma outra assim avaliava: “[...] muita coisa mudou (teoricamente) em minha cabeça com o curso. Contudo, a prática não mudou quase nada porque tinha dificuldade em transferir o que havia aprendido, para a sala de aula.” (MF2, 1996).

Porém em duas falas a resistência tinha um sentido diverso das anteriores, procurando imprimir uma certa positividade à prática anteriormente exercida, conforme assinalava uma professora: “[...] mesmo utilizando métodos tradicionais sempre obtive bons resultados com as turmas.” (MF1, 1995).

Assim, a busca por uma nova postura pedagógica que implicasse o rompimento com a anterior, revelava-se por vezes problemática. A mesma professora que utilizara o termo cunhado pela tradição cristã **confesso**, ao descobrir que o enfoque tradicional de sua prática não era a maneira mais correta de desempenhar suas atividades docentes, mostrava-se reticente quanto a modificá-la. O **pecado**, contudo, parecia ainda seduzi-la, como se vê mais adiante, ao expressar o desejo de “[...] continuar inovando a prática pedagógica, sem deixar de lado o tradicional.” (MF2, 2000).

Uma outra problematização da prática nas manifestações discursivas refere-se ao relacionamento com os alunos:

Atualmente percebo que não havia interação entre professores e alunos [...] a classe quando ganhava o rótulo de ‘boa’ devia-se ao fato de aceitar passivamente as imposições do professor. (MF1, 1997);

Executava mecanicamente as tarefas [...] ignorava o ser humano que defrontava. Negava a importância da afetividade e da interação para a construção do conhecimento. (MF1, 1995).

A rejeição da prática pedagógica exercida, assim como a forma de relacionar-se com as crianças, era motivada por uma problemática que afetava a ambas: o autoritarismo. Numa grande parte dos Memoriais as professoras apontavam este como o traço mais característico da pedagogia tradicional, razão pela qual esta deveria ser abolida. Neste sentido, o estudo



de Oliveira (1998) já acusava o uso dessa estratégia, que consistia em um movimento discursivo da prática até então exercida: uma tradicional (dos conteúdos) a ser descartada e outra a ser construída – a pedagogia crítica.

A desconstrução da pedagogia tradicional constituiu-se, enquanto efeito de poder das condições de formação vivenciadas, no próprio processo discursivo, e a sua prática passou a ser encarada como repressora, autoritária e inflexível. Em seu lugar, passou a desenhar-se nos discursos, em contraposição àquela tradicional, uma pedagogia vinculada ao ideário escolanovista gestada no passado, refazendo justamente a crítica à pedagogia tradicional.

A perspectiva adotada com base na escola nova colocava o aluno, assim como sujeito genérico, no centro da aprendizagem. O professor, também desgenerificado, era um mero coadjuvante, quase um espectador da aprendizagem do aluno; a disciplina era desconsiderada para dar lugar à espontaneidade; a aprendizagem era regida pelos interesses e necessidades apresentadas pelos alunos. Percebe-se facilmente essa influência nos conteúdos expressos nas seguintes manifestações:

[...] entendo hoje a disciplina como organização, onde o aluno participa ativamente sob a orientação e supervisão do professor. O plano diário não é mais rígido, [havendo uma] atenção às necessidades diárias e curiosidades das crianças [...]. (MF2, 1995);

[...] uma nova visão da criança, do ensino, nova possibilidade de desenvolvimento do ensino e da relação com os alunos... Maiores condições dos alunos expressarem o seu pensamento, idéias e fantasias ao valorizar a oportunidade de cada um falar sobre sua experiência, de interação com o meio ambiente para oportunizar a aprendizagem fora da sala de aula. (MF1, 1996).

Atentando para as marcas nas presentes manifestações discursivas, percebem-se os mecanismos implícitos e os silenciamentos presentes nos discursos que lhes dão significados. A percepção desses mecanismos torna fácil a identificação da tomada de posição implícita nas estratégias discursivas adotadas, relativas a uma determinada concepção de prática por parte dos sujeitos dos discursos e reveladoras das rupturas operadas na construção da nova representação evidenciada do magistério.

Ocorre, contudo, que ao adotar uma nova noção de prática, conseqüentemente exclui-se outras, impossibilitando a emergência de outras formas mais autônomas de relacionamento com a prática, subjacentes às teorias que dão corpo à idéia de um professorado **reflexivo e questionador** de sua prática, contemporaneamente apontadas.

Não obstante as reiteradas afirmações justificadoras da perspectiva crítica e construtivista, os professores/as a adotam de maneira acrítica, sem uma problematização real de sua prática, mas como um movimento de mera substituição. Instalam-se nos discursos sobre a prática, escamoteando outros sentidos e problematizações possíveis que habitam este objeto.

Os efeitos de poder, porém, somente se efetivam quando se mantêm desconhecidos os processos pelos quais se apresentam na realidade social. Para Foucault (apud GORE, 1995), o poder disciplinar funciona através da invisibilidade das tecnologias normalizadoras do eu. De modo semelhante também se coloca Bourdieu (1998), quando considera a invisibilidade como traço fundante do poder simbólico.

Esta questão fica mais clara na sua obra *A Dominação Masculina* (BOURDIEU, 1999), ao tratar da naturalização da relação de dominação de uma das partes sobre a outra, por instalar-se de maneira doce, quase invisível. Ao contrário de Foucault, no entanto, a invisibilidade do poder para Bourdieu é fruto dos esquemas mentais que incorporam, naturalizando as relações de poder.

As relações de poder que constroem os discursos (e os sujeitos) se expressam em mecanismos de apagamento, o chamado silêncio constitutivo: para dizer é preciso não dizer (ORLANDI, 1995) remetendo ao que a autora chama de política do silêncio, compreendendo o que pode ser dito em determinado contexto histórico.

Identifica-se, em grande parte dos textos analisados, uma adesão à desestruturação da própria prática, como pode ser visto na seguinte manifestação:

Este curso me permitiu refletir sobre minha prática anterior, carregada de erros, não valorizando o aluno como agente transformador do processo de ensino-aprendizagem, mas visto como objeto, sem oportunidade de expressão, comunicação, participação. (MF1, 1996).





Este fragmento discursivo assinala a desmontagem da prática pedagógica até então desenvolvida pelo professorado. A professora citada passou a questionar sua participação enquanto sujeito do processo educativo, por considerar que ele objetificava a participação do **aluno**, passando a remeter a esse **aluno** o papel de **agente transformador do processo educativo**, silenciando sobre o seu próprio papel no processo de aprendizagem.

Ao se excluir ou omitir a sua participação nesse processo, imprimia uma certa assimetria a essa relação e uma certa dose de ambigüidade. Efetivamente, a presença desse discurso assinala o desejo de democratização das relações escolares, assegurando a participação ativa do alunado no processo educativo, que certamente não precisa ser exercido com autoritarismo, nem a partir de posições hierárquicas rígidas.

Ao mesmo tempo, outras vozes presentes no discurso indicavam uma preocupação e um desejo de instalação de uma relação dialógica entre os sujeitos implicados no processo pedagógico vivenciado. Para a docente acima citada, o significado do *ser professora* estava ligado à sua atitude em relação aos alunos e alunas. *Ser professor/a* seria, portanto, uma relação onde as posições tradicionais eram questionadas, mas não passavam a ser pautadas pela dialogicidade pretendida.

## 5. Considerações finais

Para concluir, o processo de produção de significados sobre a prática docente numa situação de formação, na qual esta prática constitui-se no próprio discurso, reveste-se de grande importância por organizar diretamente as ações que incidem na (re)construção da identidade. Esta identidade, contudo, não é exterior nem posterior ao discurso, mas constrói-se nele próprio.

Os dispositivos de formação propostos têm por objetivo a racionalidade técnica do sistema educacional funcionando como dispositivos discursivos modeladores de um certo perfil profissional, efetivando-se, porém, quando compartilhado pelo professorado. O discurso oficial só é capaz de legitimar-se quando, no processo de subjetivação, ganha a adesão de seus interlocutores, perpassando os atos de cognição e passando a ter uma ação efetiva sobre os corpos e as mentes das pessoas, a partir das quais a lógica da dominação se exerce.

A desmontagem da prática exercida como algo de grande negatividade que deve ser superado, é o tom mais dominante nos discursos das professoras aqui analisados, sugerindo uma definição, no plano da consciência, de requisitos ainda relacionados a uma identidade em construção. Por se constituir no interior das práticas discursivas, a identidade resulta sempre de um ato de negociação, não podendo ser simplesmente imposta ou individualmente construída.

Sendo esta uma construção social tem os diferentes sujeitos como parte, não decorrendo de um processo unilateral. Este reconhecimento não significa sucumbir ao grande mito da interioridade como critica Foucault, mas afirmar o sujeito como ser de linguagem, afastando-o de uma concepção ilusória enquanto ser transcendental, de existência exterior às relações sociais, discursivas e simbólicas.

Até aqui, o conjunto do *corpus* discursivo ora examinado veio apontando para a desconstrução dessa prática, tendo em vista a articulação de outros elementos que lhes dessem sentido. Sem dúvida evidenciou-se a reorganização de suas representações no contexto da formação em andamento.

Sem querer perder de vista o foco deste estudo, situado na questão da identidade desse professorado, alguns pontos desta articulação merecem ser brevemente indicados. O primeiro deles é que se perderia muito do processo de reconstrução identitária se a dimensão da prática, conforme percebida pelos sujeitos, não fosse aqui discutida. Também é importante cotejar as transformações identificadas mediante a análise do contexto no qual estas se deram, para não cair em reducionismos ou essencialismos nocivos a uma compreensão real da identidade.

É importante assinalar a confluência dos variados momentos discursivos para o delineamento dessa configuração identitária menos centrada, unitária e autonomamente delineada como anteriormente se imaginava, e plena de ressignificações ou de novas traduções coletivamente definidas.

Também não se sustentaram nesta pesquisa, antigas representações do magistério, tradicionalmente articuladas nos estudos a um processo denominado *de redução*, passando a ter suas características fundacionais alteradas para dar lugar a outras capazes de conferir a este grupo uma posição profissional mais confortável. Nesse processo, o professorado passou



a indicar como relevante ao seu trabalho a articulação às novas abordagens pedagógicas construtivistas, reflexivas e investigativas.

Neste sentido perdeu-se no horizonte dos significados positivos a idéia de **missão, vocação e humildade**. A renúncia a um *espírito de doação* que conformava o modelo *missionário* vinculado ao professorado polivalente, não se apresentava automaticamente reconvertido a um *ethos do trabalho* ao qual se identificava o professorado licenciado em disciplinas, freqüentemente vinculado na literatura sobre o magistério.

Este ficou restrito, pelo professorado, ao campo educativo da formação e das práticas pedagógicas, denotando, em grande medida, a influência das teorias sócio-construtivistas de Piaget e Vigotsky. Esta escolha era justificada pela renúncia a uma postura dogmática daquele/a que **sabe** em confronto com aquele/a que **não sabe**, e envolvia uma proposta de compartilhamento na construção do saber e uma nova relação com o conhecimento, numa expressão oposta ao **ser dona do saber** e voltada ao intérprete e **aprendiz na vida**.

A esse elemento atribuiu-se a possibilidade de transformação da prática docente, tomada por esse professorado como tradicional e conservadora, ressignificando-a pela pesquisa, pela criticidade e reflexão. Assim, embora retratando uma reinterpretação da função docente, em sintonia com o mundo reificado e descolada daquela que a vinculava ao *habitus* feminino, as representações sociais do **ser professor/a** criam novas formas de representar-se, negando o caráter *estático*, *preestabelecido* e quase imutável, como era concebido pela visão clássica, conforme conclui Moscovici (2001) referindo-se ao processo de transformações das representações sociais.

Contudo, o seu caráter inovador não se apresenta, ainda, suficientemente forte para pôr em xeque as dimensões conservadoras da representação do magistério, problematizando-a e ressignificando-a assim como foi feito no estrito espaço da prática docente.

Além da formulação de uma prática renovada constata-se a emergência de um discurso oriundo de uma antiga matriz cultural, que permitiu a representação do magistério como uma disposição "natural" das mulheres, presente nas ações sociais mais amplas e, certamente, também nas práticas pedagógicas. Com a ressalva posta por Carvalho (1999) ao considerar esses traços como não necessariamente portadores de uma carga negativa,

mas tomando uma conotação especial e positiva na resignificação da atuação docente.

Mesmo considerando os resultados até então encontrados, que apontam predominantemente para uma transformação da identidade docente, não se pode, contudo, estabelecer generalizações para o conjunto do professorado, mas indicar que a situação de formação apresentou-se favorável à construção de novas representações a respeito do ser e do fazer docente, constituindo-se em um rico momento de análise e reflexão sobre a temática.

## Notas

- 1 Esta pesquisa foi desenvolvida no projeto de doutorado da autora, cuja tese **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental** defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, abr. 2005.
- 2 Foucault usa o termo *regime de verdade* para falar dos tipos de discursos socialmente adotados como um senso comum, assumindo um *status* de verdade. Segundo este autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade.” Deste termo também faz parte “[...] os mecanismos e instâncias de poder, as técnicas e os procedimentos para obtenção da verdade [...].” (FOUCAULT, 1984, p. 12).

124

## Referências

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIS, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução J. A. Guilhaon de Albuquerque e Roberto Machado. 5. ed. São Paulo: Graal, 1984.



\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

GORE, Jenifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-86.

GUERRA, Marcos. Formação superior extra-universitária em serviço: o Instituto Kennedy no Rio Grande do Norte. In: MENESES, Luis Carlos. (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRESIDENTE KENNEDY. Memórias de formação. Natal: 1995-2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart; SOVIC, Liv. (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaire La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; C. Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

NÓVOA, Antonio. Formação do professor e profissão docente. IN: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Maria Bernadete. As vozes e os efeitos de sentido da "prática" no discurso de professoras sobre sua formação. **Linguagem e ensino**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo José. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo José. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

Marileide Maria de Melo  
Profª Drª do Centro de Educação da  
Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa | Paraíba  
E-mail | marileidem@msn.com

Recebido 24 ago. 2005  
Aceito 27 ago. 2005



# Memórias de formação e o debate sobre a tradição brasileira na arquitetura (1920-1930)

Early education memoirs and the debate concerning Brazilian's tradition on architecture (1920-1930)

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza  
Universidade de São Paulo

## Resumo

Este artigo pretende apresentar uma breve história de diferentes concepções brasileiras relacionadas com projetos arquitetônicos destinados a edificações escolares, durante os anos de 1920 a 1930; também pretende discutir o movimento da arquitetura tradicional e neocolonial dentro de um campo de disputa envolvendo outras tendências arquitetônicas e educacionais. A questão crucial da tradição brasileira é focalizada. Para cumprir esse propósito, essa pesquisa analisa fontes como artigos de diferentes jornais, revistas de educação e arquitetura, tentando relacionar essa discussão com discursos autobiográficos e relatos de história de vida do mesmo período.

Palavras-chave: Memórias. Arquitetura. Tradição.

## Abstract

This article aims to present a brief history of different Brazilian's conceptions related to architectural projects destined to schoolhouses, during the 1920s and 1930s. The paper also intends to discuss the traditional and neocolonial architecture movement as a disputing field among other architectural and educational trends. The critical question of traditional culture in Brazil is focused. In order to do that, this research analyzes sources as articles in different newspapers, educational and architectural reviews, trying to relate this discussion to autobiographical and other lifewriting discourses on the same period.

Keywords: Memoirs. Architecture. Tradition.

## Tradição: uma palavra banida da educação

No campo da educação, as diferentes propostas da Educação Nova opunham o novo ao velho, e por velho entendiam o ensino tradicional. Sem ser definido por conjunto de idéias, nem assumido como proposta por nenhum ideólogo, o qualificativo de tradicional ficou adstrito à simples imagem em negativo do que cada uma das reformas da educação dos anos vinte propunha de positivo. Foi assim que a palavra tradição, no campo educativo, tornou-se termo depreciativo. Essa conotação de certa forma “oficializa” a história da educação, porque torna obscuro o reconhecimento da existência de saberes procedentes de experiências coletivas, do acúmulo e criação de conhecimentos que processaram dentro da escola, mas relativamente à margem dos saberes oficiais e dos autores consagrados.

Estamos acostumados a estudar o Movimento da Escola Nova, em suas diversas nuances, dentro dos parâmetros de rompimento, como diz Octavio Paz (1984). A formação pedagógica a partir da Escola Nova esteve configurada por uma negação consciente dos valores do passado. Esse tipo de estética da ruptura, da transgressão, detém ainda, nem que seja para efeito de propaganda, algum direito de cidadania, por assim dizer, na discussão sobre a escola atual.

Contudo, hoje somos testemunhas de outra mutação: as diversas correntes derivadas da Escola Nova e do experimentalismo dos anos sessenta começam a perder seus poderes de negação, suas pregações contrárias à escola tradicional transformaram-se em repetições rituais, a rebeldia foi convertida em metodologia e didática, a transgressão em palavras de ordem vazias.

Em uma palavra, a inovação deixou de ser criadora. A crítica, usada de forma leviana, serviu para colocar o já construído permanentemente em xeque-mate. De tal forma, que o questionamento contínuo contribui para que tenha se criado na escola um ceticismo que incide justamente sobre as inovações, como na crença do príncipe do Leopardo de Visconti (1963): tudo se muda para que tudo continue sempre na mesma.

De tal forma, que o questionamento contínuo contribui para que tenha se criado na escola um ceticismo que incide justamente sobre as inovações, como na crença que o personagem Tancredi sussurra ao príncipe de Salinas





no filme *O Leopardo* de Luchino Visconti, de 1963: é preciso tudo mudar para que tudo continue sempre na mesma.

A partir da leitura, nos anos de 1980, dos teóricos frankfurtianos, especialmente de Walter Benjamin, diante da crítica à modernidade, a palavra tradição começou a recuperar certo prestígio – o que faltaria à escola seria justamente tradição, diria Hanna Arendt (1972). O hábito das reformas educacionais de começar sempre *da capo*, sem fazer seriamente uma avaliação do já feito, impediu que se considerasse o conceito de tradição não como mera repetição, reprodução ou nostalgia, mas como necessidade, que se coloca em todos os campos da cultura, de levar em conta as realizações e reflexões do passado para, a partir daí, construir o novo, para além de posições reativas, especulares e contrárias<sup>1</sup>.

Como nota Roberto Schwarz (1987) apagar a memória condena descobertas fundamentais a serem esquecidas de geração para outra, problemas graves, identificados com esforço, a serem descartados rapidamente, modelos teóricos considerados obsoletos antes que tenham atingido todos os seus desdobramentos interessantes, velhas soluções a serem apresentadas como inovações revolucionárias, autores a serem sobrepostos, sem maiores preocupações, a novos autores.

Ao supor que a transformação está necessariamente ligada ao progresso, seja ela qual for, levou às reformas, pesquisas e intervenções sucessivas a banalizarem o argumento de que a escola deve mudar porque tudo muda, a mudança se justifica pela mudança, pelo mecanismo do mundo. As metáforas na literatura educacional são abundantes: o anacronismo da escola é contrastado com descrições da atualidade, variáveis conforme a época, ora porque se está na era da indústria, ora na era da globalização, ora na sociedade da informação, e assim por diante; a consequência rápida, é que a escola deve mudar porque afinal, tudo muda. O que mudar, em que direção, não é pergunta que em geral se apresente. Essa forma de pensar leva ao cinismo, a certa colonização da inteligência, impedindo a criação de uma reflexão autônoma e efetivamente voltada à realidade escolar brasileira.

O estudo da presença da tradição dentro do próprio movimento da Escola Nova, permite assim que, diante de uma situação histórica concreta, se ganhe distância e se acentue a historicidade desse debate, permitindo

examinar a categoria “tradição” dentro de um tempo e espaço cultural em que paradoxalmente, ela parecia estar ausente.

## Tradição e o modernismo

Silviano Santiago (1997) mostra como, antes mesmo de 1945, os modernistas tinham consciência do valor e da necessidade da tradição mediante um contexto que permitiu, entre outros, a elaboração em 1919 do ensaio de T. S. Eliot *Tradição e talento individual*. Em contraste com a idéia de que a tradição é algo não pode ser encontrado no Novo Mundo ou de que se trata de uma linha interrompida definitivamente pela modernidade, Eliot (1989) afirma que a tradição não constitui uma herança, pois implica em trabalho ativo de conquista.

Supõe, para realização de qualquer obra cultural, a aquisição de um sentido histórico, necessário para o discernimento não só do caráter passado do passado, mas do seu caráter presente. Ao contrário do preceito da crítica literária, que louva em cada autor o que sua obra abriga de originalidade e diferença, Eliot (1989) diz que existe nas expressões mais entranhadas e íntimas de uma obra de arte, a manifestação de antepassados, que o autor, com seu talento, faz retornar ao presente. À idéia do novo como originalidade absoluta, Eliot contrapõe a idéia de que o poeta deve carregar dentro de si, não só a obra de seus contemporâneos, como a consciência da unidade que a literatura de seu país forma com a literatura universal. A relação entre passado e presente não é unívoca, mas uma via de mão dupla, daí a necessidade de transformar o passado numa tradição:

A necessidade do poeta de se conformar, de se harmonizar, não é unilateral; é o que se produz quando uma nova obra de arte é criada, é alguma coisa que se produz simultaneamente em todas as obras de arte que a precederam. Os monumentos existentes formam entre eles uma ordem ideal que se modifica quando há a introdução de uma obra de arte verdadeiramente nova. A ordem existente está completa antes da chegada da obra nova; para que a ordem subsista depois da adição do elemento novo, é preciso que a ordem existente se modifique inteira, por pouco que seja; e que as relações, as proporções, os valores de cada obra de arte em relação com as outras sejam assim reajustadas;



e é assim que o antigo e o novo se amoldam um ao outro. Todo aquele que admitiu essa idéia de ordem, da forma de toda literatura ocidental, [...] não achará absurdo que o passado seja modificado pelo presente, tanto quanto o presente é dirigido pelo passado. (ELIOT, 1989, p. 42).

A sensibilidade dos modernistas em relação ao passado da terra brasileira foi inaugurada pelas sucessivas viagens às cidades históricas de Minas Gerais – viagens de iniciação, momentos de epifania, conversão, em que o novo agora estava no encontro assombrado não só do passado barroco das ruínas das velhas cidades mineiras, mas também, na descoberta de uma estética ingênua, que remetia a arte não só ao passado, mas às suas raízes primitivas e populares. A respeito desse encontro, escreverá muitos anos mais tarde Tristão de Athayde:

Não nasci em Ouro Preto, nem mesmo em Minas Gerais, mas nelas renasci... Fui conhecer Ouro preto em 1915, um ano antes da morte de Afonso Arinos, aos 21 anos de idade e em companhia de um adolescente sobrinho seu, levados ambos pela mão do velho e solene senador Virgílio de Mello Franco. Esse meu companheiro, quase menino, se chamava Rodrigo Mello Franco de Andrade. Ficamos ambos, ao mesmo tempo, encantados e desolados. Encantados no sentido mágico da palavra. Embrujados, como se as fadas locais nos tivessem lançado realmente um feitiço. O que tocou meu jovem companheiro foi tão profundo, que a ele iria dedicar toda sua vida... Se o velho Mundo nos desencantara pela explosão da guerra... essa mesma guerra nos fazia redescobrir o Brasil. Até que os modernistas, por um desses muitos paradoxos de que a vida dos homens e das cidades é tecida, redescobriram também o nosso passado enquanto pregávamos em favor do futuro e malhávamos os 'passadistas.' A nova geração literária lançou então o brado de alarma, com Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Murilo Mendes, Manuel Bandeira, Augusto Frederico Schmidt, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Alphonsus de Guimaraes, tantos outros. Todo o grupo modernista, da primeira e da segunda geração, exaltou Ouro Preto como símbolo da nacionalidade. (LIMA, 1979, p. 3).

Foi também numa dessas viagens que Mário de Andrade e Oswald de Andrade, junto com muitos outros, ciceroneando Blaise Cendrars, foram

à Ouro Preto durante a Semana Santa de 1924, e dela voltaram transformados. Dirá Mário de Andrade logo depois, no seu belo *Noturno de Belo Horizonte*:

Um grande Ah! [...] aberto e pesado de espanto.  
Varre Minas Gerais por toda a parte [...]  
Um silêncio repleto de silêncio  
Nas invernadas, nos araxás  
No marasmo das cidades paradas [...]  
Passado a fuxicar as almas,  
Fantasmas de altares, de naves douradas  
E dos palácios de Mariana e Vila Rica.  
(ANDRADE, 1976, p. 151-165).

As cidades coloniais mineiras pareciam assim não só conferir espessura ao passado, como curar o que Mário de Andrade chamava de “doença de Nabuco”, o sentir-se expatriado dentro do próprio país. As viagens a Minas e ao interior do Brasil serviram de inspiração a tantos terrenos da arte – Tarsila com seus painéis inspirados nos velhos casarões, Oswald de Andrade e o tema de várias poesias pau-brasil, Mário de Andrade e sua obra de recuperação da arte popular brasileira, Lúcio Costa no resgate da tradição na própria formação da nossa arquitetura moderna. As paisagens das cidades mineiras, tão harmoniosas no seu estilo de construção, possibilitavam o impacto de uma alternativa possível à confusão arquitetônica inaugurada pelo ecletismo nas grandes cidades brasileiras do início do século vinte.

## A tradição na Escola Nova

No que se refere à cultura escolar, no entanto, a tradição colonial não poderia ser inspiradora, a não ser como marco da pedagogia jesuítica – entre muitas razões, pelo fato dos signatários do Movimento da Escola Nova instituírem-se a si próprios como revolucionários, encabeçando as reformas educacionais que, país afora, iriam caracterizar, do ponto de vista educacional, a década de 1920. De alguma forma, a questão da tradição está ligada a uma concepção de cultura como herança passada de uma



geração a outra, na qual se transmite valores morais e estéticos, ideologias, a história, códigos, símbolos etc.

A idéia é que existe um ponto de encontro entre as gerações – a escola – em que os mais jovens recebem, julgam e recriam essa extraordinária oferta. Ora, aparentemente, nada mais distante da idéia de recepção de um legado do que a idéia de que a aprendizagem deve ser ativa, formadora de mão-de-obra para a indústria, centralizada no desenvolvimento da criança. Mais ainda: desde a Revolução Francesa, passando pela Revolução de Outubro de 1917, os revolucionários costumam ser refratários à concepção da cultura como patrimônio – no primeiro exemplo porque a consideravam feudal e obscurantista, no segundo exemplo, porque a consideravam uma herança burguesa.

Não cabe aqui resumir essa questão, mas lembrar que, se desde os primeiros tempos da Revolução de Outubro, Leon Trotsky se insurgiu corajosamente contra tal redução, as esquerdas não conviveram bem, pelo menos no que se refere à escola, com essa idéia de cultura associada a patrimônio.

Também não se trata aqui de resumir essa questão na educação brasileira, todavia, como mostrou Marta Carvalho (1998), atitude dos escolanovistas de recusar na escola a cultura como legado, à moda revolucionária, aqui assumiu um sentido conservador, uma vez que essa herança era considerada como potencialmente perigosa, porque passível de levar as massas à rebelião<sup>2</sup>. Se para Fernando de Azevedo, o nacionalismo na educação implicava questões complexas, a arquitetura para ele parecia inserir-se num terreno aparentemente mais neutro do que a pedagogia.

## **A tradição brasileira na arquitetura escolar**

Foi dessa forma que Fernando de Azevedo, à testa da Reforma do Ensino do Distrito Federal, em 1927, resolveu restabelecer o valor da tradição no campo da arquitetura, propondo a edificação de escolas de porte de monumentos, dentro do estilo neocolonial. Propunha, através da arquitetura, imprimir marca a sua gestão, para contrastar com a concepção arquitetônica dos edifícios escolares do Império e da República Velha.

Para compreender esse contraste, é preciso fazer um breve resumo da história da arquitetura escolar até então. Em artigo pioneiro, Vilanova

Artigas (1981) descreve como, na primeira República, a arquitetura escolar não era preocupação do governo central, uma vez que se afirmou, naquela época, a idéia de que o assunto educação era problema interno de cada um dos Estados da federação, cabendo à União, o direito, não exclusivo, de criar instituições de ensino secundário e superior. Cada unidade da federação cuidou a seu modo do assunto educacional, assim, houve uma dispersão dos espaços construídos que traduziam, em cada Estado, diferentes condições sociais e econômicas.

No entanto, estudos recentes realizados em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, sobre a história da arquitetura escolar, permitem perceber nessa diversidade certas constâncias. De antigas residências improvisadas em escolas, generalizou-se na República tendência que já vinha do Império – construções destinadas a fins escolares precípuos, erguidas em edifícios de porte monumental. Construídas em diferentes estilos classicizantes, simbolizavam, na cidade, o primado da razão e a presença da civilização ocidental. As escolas secundárias e as escolas normais, bem como novos grupos escolares passaram a ocupar as praças das cidades. Ao invés do Cruzeiro e da Igreja, a Escola e o Relógio retrataram a nova ordem republicana.

134 Em São Paulo, por exemplo, durante o governo de Bernardino de Campos (1892) construíram-se os primeiros Grupos Escolares republicanos. Em 1894 foi construído o novo prédio da Escola Normal de São Paulo, centro de preparação de professores, depois Instituto de Educação Caetano de Campos. Artigas descreve-o como “[...] magnífico edifício implantado em vasta área verde<sup>3</sup>.” (VILANOVA ARTIGAS, 1981, p. 108). Segundo informa o autor, essa escola, como as demais escolas públicas datadas de até 1911 caracterizavam-se por uma grande simplicidade de solução espacial.

Rigidamente simétricas, tinham uma forma definida e sem recortes. Tanto a construção da maioria das escolas normais quanto a dos grupos escolares refletiam diferentes tendências da arquitetura acadêmica. Em todas essas manifestações, as estruturas dos edifícios pouco tinham a ver com a forma com que se revestiam – falsas decorações de fachada, falsos arcos e falsas colunas. Como assinala Artigas, estruturas feitas para aceitar qualquer forma que o enciclopedismo pedisse. Aparências que se autojustificavam, nem impostas pela estrutura construtiva, nem atentas ao clima tropical e ao universo cultural brasileiro.



Ao mesmo tempo, dentro do processo de europeização das grandes cidades brasileiras do início do século XX, as construções coloniais foram taxadas de feias e rastaqueras, sinais de atraso, pobreza e mau gosto caipira. A partir de então, sem qualquer respeito, foram demolidos quarteirões e quarteirões do casario colonial; a velha Recife desapareceu quase completamente; em São Paulo, afora o Pátio do Colégio, nada restou da cidade oitocentista.

No Rio de Janeiro, na administração Pereira Passos, com a derrubada do Morro do Castelo e abertura da Avenida Rio Branco, desapareceram bairros inteiros na intervenção que o povo apelidou de “bota abaixo”. Junto com o casario, obras significativas da arquitetura colonial foram destruídas como a fachada da sede do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, radicalmente modificada em 1906, sob aplausos de Rui Barbosa, Nilo Peçanha, Pinheiro Machado etc. (SANTOS, 1981).

O ecletismo arquitetônico vigente no início do século XX já supunha alguma ruptura com os cânones classicizantes, pelo menos nas construções não oficiais: recomendava-se o gótico para a construção de Igrejas e o gosto pessoal, inclusive o neocolonial, para residências. O classicismo, no entanto, continuava a ser indicado para edifícios que abrigassem instituições do Estado, entre as quais, as escolas<sup>4</sup>. Trinta anos depois, eram essas construções neoclássicas as principais vítimas do ímpeto renovador de urbanistas, arquitetos e educadores – dessa vez eram essas construções os indícios de mentalidade elitista e descaracterizada. As construções coloniais, ao contrário, foram tornadas sagradas. (MALHANO, 2002).<sup>5</sup>

Uma leitura cuidadosa da documentação e dos textos do período, começando pelo inquérito de Fernando de Azevedo sobre arquitetura colonial, em abril de 1926, publicado pelo *O Estado de São Paulo*, mostra, assim, que a estética das edificações não foi assunto estranho à educação nos anos de 1920 e 1930. Entre outras coisas, propiciou a presença de arquitetos em diferentes reuniões promovidas pela Associação Brasileira de Educação. De um lado, os partidários das diversas tendências do neoclássico, de outro, os partidários de uma arquitetura tradicional brasileira, e finalmente os defensores da arquitetura moderna procuraram não só colocar a arquitetura em compasso com o desenvolvimento da sociedade, como convencer o Estado da justeza de seu gosto estético.

Todos tinham uma representação própria da função social da arquitetura escolar. Todas essas tendências tiveram que se haver com as possibilidades e limites impostos pelas novas técnicas construtivas, ligadas à industrialização da produção dos edifícios e com as restrições ditadas pela necessidade de barateamento das construções públicas. Todas foram mais ou menos cooptadas pelo Estado, pois a construção de escolas é a ação mais espetacular, no sentido lato do termo, que o Estado pode promover em matéria de educação.

A dimensão educativa da arquitetura foi pela primeira vez colocada em relevo pelo inquérito de abril de 1926 sobre arquitetura tradicional brasileira, por iniciativa de Fernando de Azevedo. O inquérito<sup>6</sup> foi sugerido pela amizade que Fernando de Azevedo mantinha com o arquiteto português Ricardo Severo e com José Mariano Filho, médico, sociólogo autodidata, então diretor da Escola Nacional de Belas Artes Antes mesmo do Centenário da Independência, José Mariano esteve à frente de um movimento que procurava restabelecer a tradição colonial na arquitetura de edifícios do Estado, principalmente nas escolas.

136 O interesse da arquitetura tradicional brasileira pela educação escolar foi reafirmado por José Mariano Filho na *II Conferência Brasileira de Educação de Belo Horizonte*, pela sua tese de que a arquitetura deveria ser fator de nacionalização. No IV Congresso Pan-Americano de Arquitetura, José Mariano Filho conseguiu alguma vitória: foi aprovada por unanimidade a moção de que os delegados de todos os países da América deveriam recomendar aos seus governos que as escolas de seus respectivos países fossem projetadas no estilo tradicional.

Dono de grande fortuna e considerável poder na imprensa, a autoridade de José Mariano Filho foi aumentada pelo seu envolvimento e conhecimento profundo dos projetos de urbanização do Rio de Janeiro, pois participara em diversos momentos da comissão ligada ao Projeto Agache. Até quase o fim da década de 1920, José Mariano Filho contara com, entre seus seguidores, o então jovem Lúcio Costa, que fora vencedor de concursos promovidos por ele, e a quem financiara viagem de estudo à Diamantina. Nessa época Lucio Costa compreendia que a formação da arquitetura nacional dependia da retomada da tradição colonial. Em uma entrevista, intitulada: *A alma de nossos lares* o jovem Lúcio Costa (1924) declara abertamente essa opção. Apesar do rompimento posterior com José Mariano Filho,





manterá essa tese até mesmo quando, anos mais tarde, defende a moderna arquitetura brasileira:

Revi meu país em 1917, depois de uma longa ausência. Partira criança, voltara rapaz feito, tendo quase todas as lembranças de meus primeiros delírios no cortejo das sensações estranhas, impressas na cera mole da adolescência. De maneira que, avistando o Rio, percorrendo-o, cada imagem se refletia no meu cérebro como uma novidade. Anoitecia quando desembarquei; e a sombra, que tudo confunde e mistura, já baralhava as formas feias às belas formas. [...] O trajeto da Mauá à Copacabana, naquela sucessão de avenidas e enseadas, com aquela iluminação deslumbrante como eu nunca dantes vira, maravilhou-me. Pareceu-me um conto de fadas um sonho. E um sonho fora de-veras. Ao despertar, na manhã seguinte – uma linda manhã de sol – foi cruel, bem cruel a minha decepção; habituado a viajar por terras diversas, estava eu acostumado a ver em cada novo país percorrido uma arquitetura característica, que refletia o ambiente, o gênio da raça, o modo de vida, as necessidades do clima em que surgia; uma arquitetura que transformava em pedra e nela condensava uma síntese maravilhosa toda uma época, toda uma civilização, toda alma de um povo. No entanto, aqui chegando, nada vi que fosse a nossa imagem... Não vou ao extremo de achar que já devíamos ter uma arquitetura nacional. Naturalmente sendo o nosso povo um povo cosmopolita, de raça ainda não constituída definitivamente, de raça ainda em caldeamento, não podemos exigir uma arquitetura própria, uma arquitetura definida. Deveríamos, porém, ter tomado, e isso há muito tempo, uma diretriz, e iniciado a jornada aceitando como ponto de partida o passado que, seja ele qual for, bom ou mau, existe, existirá sempre e nunca poderá ser apagado. Para que tenhamos uma arquitetura logicamente nossa, é mister procurar descobrir o fio da meada, isto é, recorrer ao passado, ao Brasil colônia. Todo esforço nesse sentido deve ser recebido com aplausos. (A ALMA DOS NOSSOS LARES, 1924, p. 3).

137

O movimento em prol da restauração da tradição arquitetônica brasileira fora iniciado em São Paulo pela pregação do arquiteto português Ricardo Severo, radicado nessa cidade desde 1902. Ao ser recebido em 1912 como sócio do Instituto Histórico de São Paulo, pronunciou conferência sob o título de *A Arte Tradicional Brasileira*, seguido de artigos e conferências sobre a arquitetura colonial, ilustrados com projetos de construções de casas

que tomaram o colonial como modelo. No Inquérito, de 1926, de Fernando de Azevedo sobre a arquitetura colonial, Ricardo Severo sublinha o caráter educativo desse projeto:

A arquitetura é uma arte eminentemente social, por isso se manifesta com maior clareza e imponência os modos de ser da coletividade e seu meio de vida. [...] Cada país tem sua fórmula; outras serão comuns a povos afins; entretanto cada nação procura conservar e definir bem seu tipo nacional. Como não é questão de gosto ou observação, mas de puro sentimento e de ordem coletiva, requer um processo de introspecção educativa para restabelecimento desse laço tradicional que liga as sucessivas gerações, às vezes interrompido pelas crises de ordem política ou social que pode fazer-se para incentivar o gosto pela arquitetura de inspiração tradicional? Por meio da escola, mantendo o sentimento da tradição nacional, o amor por todos esses modestos exemplos de arte colonial, no geral, desconhecidos, que são relíquias de um nobilíssimo passado; combatendo o desprezo que votam a esses humildes monumentos todos os que entendem que progresso é primeiramente a destruição implacável do passado. (ENTREVISTA COM O DR. RICARDO SEVERO, 1926, p. 4, grifos meus).

A tendência ao neocolonial não foi fenômeno apenas brasileiro. Com efeito, a derrocada da Europa na I Grande Guerra havia feito desmoronar, nos países americanos, o prestígio da civilização européia. De norte a sul das Américas, houve um despertar da consciência e da procura de identidades em todos os movimentos artísticos e culturais, a educação e a arquitetura incluídas. No processo que alguns críticos literários chamaram de desrecale colonialista, procurou-se na arquitetura a realização de uma forma própria. Cada país do novo mundo procurou nas suas origens, na impossibilidade de uma arquitetura autóctone, formas arquitetônicas originais, porque modificadas e elaboradas durante os séculos de colonização. Esse movimento pode ser verificado em países diferentes como os Estados Unidos, México, Argentina e Brasil.



## O debate sobre a tradição na Arquitetura brasileira

O inquérito de Fernando de Azevedo encontrou sua principal refutação no artigo de Gastão Bahiana, que em artigo minucioso e cheio de erudição, atacou ponto por ponto as teses do Inquérito. (BAHIANA, 1926). Por sua vez, o arquiteto Cristiano S. das Neves que manteve polêmica com José Mariano Filho a respeito<sup>7</sup>, assim ironizava:

Descoberto e colonizado pelos portugueses, povo avesso ao bom gosto, num período em que a arquitetura de Borromini, Maderna e Churiaguerra parodiava as grandes obras dos seus antecessores na Renascença, o Brasil teve a infelicidade de herdar da Metrópole o que havia de mais abominável em estilo de arquitetura: o barroco jesuítico, com todas as suas extravagâncias. Uma cousa bizarra, como acontece com algumas produções do estilo jesuítico na Itália e na Espanha. Poderá agradar por um detalhe interessante, ou pela habilidade do artista. Mas não podemos dar esse qualificativo à feia arquitetura do Brasil colonial, que só interessa aos historiadores e aos arqueólogos, e a alguns esnobes colecionadores de cousas velhas e feias, quase sempre, e que, na maioria das vezes são fabricadas hoje em dia por negociantes aproveitadores da sua vaidosa ingenuidade. Infelizmente a idéia tradicionalista na arquitetura a persiste, não obstante já termos demonstrado na imprensa brasileira que tal arquitetura não é digna de incentivo e demonstra somente a falta de senso estético dos nossos antepassados do Brasil colonial. (NEVES, 1927, p. 8).

139

O inquérito ainda viria provocar outras reações pelos jornais, tanto do Rio como de São Paulo, e ainda um inquérito paralelo no Rio de Janeiro, publicado em diversos jornais, mais tarde reunido no livro *A inquietação das abelhas*. Por sua vez, o arquiteto modernista Gregori Warchavick, em um pequeno jornal de vanguarda chamado de *Terra Roxa e Outras Terras* opunha-se tanto ao Inquérito quanto a Gastão Bahiana, defendendo a opção pela arquitetura moderna. (WARCHAVCHIK, 1926).

José Mariano Filho, desde o concurso e do lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal, colocou sob sua proteção o projeto dos arquitetos Ângelo Bruhns e José Cortez da Rua Mariz de Barros<sup>8</sup>. Concluída às vésperas da Revolução de 30, o resultado final foi muito elo-

giado por José Mariano Filho (1928). A escola foi, no entanto, criticada desde o seu projeto<sup>9</sup>. À construção da Escola Normal se seguiria o período tormentoso de Lucio Costa à frente da direção da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). José Mariano, antigo diretor, reivindicava para si a criação de uma cadeira de Estudos Brasileiros.

Esperava de Lucio Costa a consagração das teses sobre a arquitetura tradicional. Não foi nisso atendido: Lucio Costa imprimiu outra direção à ENBA. A série de artigos que assinalam o confronto entre Lúcio Costa e José Mariano Filho trouxe à baila novamente a Escola Normal do Distrito Federal; Lucio Costa ataca não tanto a busca de tradição arquitetônica no Brasil, mas à idéia de que o estilo neocolonial era a direção a ser tomada pela arquitetura contemporânea:

O senhor José Mariano costuma citar como modelo de arquitetura falsamente por ele chamada de tradicionalista, e de acordo com os seus falsos ideais, o novo edifício da escola Normal. Os seus arquitetos são meus amigos, vítimas, como igualmente fui, de um erro inicial, e me compreenderão. A Escola Normal pode ser muito bem composta, tudo o que quiserem, menos arquitetura no verdadeiro sentido da expressão. A Escola Normal é simplesmente uma anomalia arquitetônica. Uma escola é um problema atual. Temos ao nosso alcance meios verdadeiramente ideais para resolvê-lo econômica, higiênica e artisticamente; o que está aí é deplorável. (COSTA, 1987, p. 48).

Pelas manifestações dos artigos do inquérito, Fernando de Azevedo tornou público seu desejo de enlaçamento entre a escola e a tradição arquitetônica brasileira. Mas ao concluir o inquérito, sintomaticamente, cita um trecho de Maurice Barrès; o trecho se refere, naturalmente, à tradição francesa:

A velha igreja é carregada do pensamento de todos, de todos no seu mais alto momento. Bem mais do que noções, dela recebemos energia, força, brilho, um espírito mais tenso, mais capaz de pensamentos graves. Parece que nesse momento tomamos conhecimento dos tesouros guardados na nossa memória e nos penetramos até a raiz de nossa vida espiritual. Não vos falo de religião. Mas do rico passado nos envolve e nos põe nas melhores disposições morais. O que sentimos não é uma vaga embriaguez sem causa, é a alegria de viver numa coletividade e



de associar à humildade de uma vida humana a vasta experiência dos séculos. Gerações de antepassados, cuja poeira forma essa colina onde a igreja apóia seus fundamentos, voltam ainda, por ela à vida e o que ela proclama é proclamado por monumentos iguais em todas as vilas de França através dos séculos. (BARRÈS *apud* AZEVEDO, 1926, p. 4).<sup>10</sup>

## A arquitetura escolar nas memórias da escola

Foi nesse embate de argumentos contra argumentos, que, à guisa da *ultima ratio*, José Mariano Filho apela para as memórias de escolarização. Ao se referir aos intelectuais da geração que amadureceu na década de 1930, José Mariano Filho comenta:

Fernando de Azevedo visava familiarizar a população escolar brasileira com as formas plásticas que nos são tradicionais. Os alunos que formarem sua mentalidade numa escola brasileira guardarão dela a memória por toda a vida. A expressão arquitetônica se lhes tornaria familiar. Aliás, num inquérito feito por mim, verifiquei que todos os escritores e arquitetos brasileiros, amigos da arquitetura nacional, freqüentaram escolas que funcionavam em edifícios vazados naquele estilo. (MARIANO FILHO, 1943, p. 123).

141

De fato, percorrendo hoje um conjunto de textos de memorialistas, em que pese as diferenças de autores e contextos, é possível visualizar a recorrência com que aparece a descrição do edifício escolar e do seu entorno. No entanto, a leitura do conjunto sugere que o que prevalece é a repulsa à escola, muito mais do que a idéia de familiaridade. Imaginada quase sempre como espaço correccional, a escola evidenciava (pelo menos na recordação dos autores) um corte abrupto colocado a certa altura da infância, afirmando a partir daí uma fratura no espaço imaginário – o espaço da escola, de um lado, e do outro, o espaço circundante.

Em um lugar, a escola vista como prisão mortificante – em outro lugar, os pássaros, o barulho de crianças, o burburinho da rua. A escola aproximada a espaço prisional quase sempre acompanha uma escala do tempo e do espaço – é mais freqüente nas memórias mais antigas e nos estados e muni-

cípios mais distantes das grandes capitais – ou está nos bairros mais pobres das grandes cidades. Quase sempre essa imagem é associada a escolas isoladas, aquelas abertas por empreendimentos de professores, sejam elas públicas ou particulares – seu aspecto freqüente é uma casa improvisada em escola, em que às vezes apenas uma sala é destinada ao ensino.

Não é possível saber se essa tópica corresponde a ficção criada *a posteriori*, por efeito da propaganda dos escolanovistas, ou mesmo se essa dualidade, irreal porque maniqueísta, corresponde à percepção não elaborada do autor quando criança. Talvez seja melhor dizer que é uma representação social brasileira; Machado de Assis já denunciara sua incômoda e cruel naturalidade.

Assim, por exemplo, Humberto de Campos (1896-1934), descreve sua primeira experiência escolar na cidadezinha de Miritiba, Maranhão:

Próximo a nossa casa havia uma escola primária, cujo professor tinha sido muito amigo de meu pai. [...] Falecido meu pai, e continuando eu a progredir no meu curso livre de vadiação, resolveu minha mãe prender-me na gaiola do professor Agostinho, para beliscar a alpista graúda do alfabeto. E, um dia, tendo eu seis anos e meses, fui conduzido à escola, como um cabrito que se leva ao matadouro. A impressão que tive dessa primeira casa de ensino em que entrei, foi positivamente, a mais ingrata revelação da minha infância. Era uma sala escura, pavimentada de barro batido. Colocados uns atrás dos outros, e todos na mesma direção, os bancos estreitos, sem encosto nem apoio para os pés. Neles, os alunos, gente humilde e amedrontada. E, diante destes, em uma pequena mesa colocada sobre um estrado, o Sr. Agostinho Simões. (CAMPOS, 1954, p. 95).

O memorialista acentua a imagem da escola soturna, detestada desde o primeiro dia, também como para preencher uma expectativa da família, em que a escola era colocada como castigo, forma de ameaçar a criança. Esse discurso mantinha ligações com uma espécie de saga familiar, pois a escola era dura prova de iniciação, despedida da infância e do universo materno. A palmatória fora meio de ensinar a ler aos irmãos mais velhos, ao pai e avô da criança.

Era mister assim assinalar para o leitor, por trás dessa iniciação brutal, que a escolarização, coisa rara, denotava as esperanças da família



colocada desde cedo no futuro do autor, ditada pelo seu sexo e pela sua posição social, como também afirmar sua precoce individualidade. Pois o que são aí relatados são episódios em que o autor, criança, opunha uma resistência renhida ao processo de inculcação escolar.

Assim, conta Ulisses Lins Albuquerque, nascido em 1899, em Alagoa de Baixo, Pernambuco:

Menino de oito anos, sentia-me torturado ante a revelação da mais amarga realidade – deixar o sítio onde nascera e vivera até então para entrar na escola, afastando-me assim do meu mundo, onde tudo para mim era poesia e encanto. A figura do professor José Barbosa da Cunha Moreira encheu-me de apreensões. Magro, asmático, de barba cerrada, carrancudo, meio áspero, era bem o tipo de mestre carrasco, sobre quem falavam os da família, que com ele aprenderam a ler, bem assim meu irmão Etelvino. Entre nós houve logo um mal-entendido no meu terceiro dia de escola, e saí da aula sem dar-lhe satisfação. Mas, ao chegar em casa, meu pai foi incisivo, ao ouvir as razões com que eu tentei justificar minha rebeldia ‘Volte para a escola, menino!’ E, como eu respondesse que não ia, então, foi implacável; puxou-me pelo braço e levou-me à força. Ainda reagi, protestei contra a violência, fiz finca-pé, mas nada me valeu. Arrastou-me até a escola, sem tomar conhecimento dos berros que eu soltava como um possesso, apelando até para Nossa Senhora. (ALBUQUERQUE, 1976, p. 4).

143

Também em Augusto Meyer Júnior (1902-1970), na sua infância em Porto Alegre: “O Colégio crescia no alto da ladeira, batido de sol, as janelas estavam querendo engolir os alunos. De repente o menino olhou o céu, viu por acaso uma nuvem que passava e sentia uma vontade louca de fugir.” (MEYER JÚNIOR, 1949, p. 12).

No romance *Infância*, Graciliano Ramos (1892-1953), que freqüentou escolas em Buíque, Pernambuco, e em Viçosa, Alagoas, coloca o narrador como menino que assiste à cena da entrada na escola de um colega:

Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível esperar, berrar daquele



jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espuma e selvagem. (RAMOS, s/d, p. 107).

É também dele uma das imagens mais aterradoras da escola primária do início da República:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (RAMOS, s/d, p. 180).

José Américo de Almeida (1887-1980) filho de família influente na cidade de Areias, São Paulo, descreve a cena com maior valentia:

Fiz aí minha primeira revolução. Estava nos meus azeites e dei uma braçada nos livros que caíram por terra. Ainda arrastei meu irmão, que estava de castigo, embora doente, para fora. Apareceu o professor com seu punhal na cava do colete e eu desafiei: quem quiser venha me pegar. Ele correu atrás e prendeu-me com suas garras. Acabou soltando-me e ficou com um botão do meu paletó como troféu. (ALMEIDA, 1976, p. 89).

Não é difícil discernir nessa primeira violência, as provas necessárias para o ingresso numa cultura tipicamente masculina de uma sociedade marcada por valores patriarcais. A precariedade da escola manifestava sua inserção numa sociedade, ainda imersa nos ares de colônia, em que nem as letras, nem a atividade intelectual, gozavam de grande prestígio – mesmo dentro das elites dominantes. A violência que percorre essas narrativas deixa a nú a violência que atravessa as relações sociais verticais numa sociedade mal saída do escravismo.

O mestre não tinha outro recurso a não ser a palmatória quando impõe aos alunos a concepção corrente da alfabetização como recitação monótona da ladainha do abc e da tabuada. Os relatos deixam entrever que a falta de familiaridade dos mestres em relação às letras transforma a aprendizagem escolar em ritual esvaziado de “dar e receber lições”. A falta





de sentido da leitura se esclarece quando se descrevem, nas memórias, as crianças, sozinhas, em sala de aula, cada qual com um livro, lendo aos berros, para que o professor ou a professora, entretidos com os afazeres da casa, na sala vizinha, pudesse distinguir a voz do aluno, em meio aos gritos, e tomá-lo como estudioso.

Por outro lado, a violência docente manifesta frustração, diante do desprezo social que os professores eram alvos – penúltimo elo de uma corrente em que a escravidão imprimia a força bruta nas relações hierárquicas, a criança era objeto de raiva e agressividade.<sup>11</sup> Menos do que autoridade, o que as cenas retratam é de um exercício do arbítrio; Hanna Arendt demonstra que a violência não é a marca da autoridade, antes simboliza seu fracasso.

As manifestações de sadismo são freqüentes, numa relação pedagógica em que nem o conhecimento em si mesmo, nem a presença da família, exercem qualquer tipo de mediação. A palmatória doía nas crianças, porque não atingia apenas suas mãos, mas o ego, uma vez que a palmatória foi usada também para a submissão dos escravos negros. A referência à escravidão é tornada bem clara, tanto quanto a denúncia da arbitrariedade do castigo. Um dos memorialistas, Euryalo Cannabrava (1908-1979), nascido em Caetés, Minas Gerais, em obra escrita muito tempo depois da abolição, narra um episódio contado por seu pai, como demonstração da largueza de espírito, tirocínio e cultura humanista de seu avô:

Na escola primária (do pai), o professor submetia os alunos inermes a torturantes questões sobre tabuada. A aversão de Elpídio pela matemática levava-o a cometer freqüentes erros nas respostas. Em tal circunstância, o mestre recorria à palmatória para corrigir a negligência dos meninos apavorados. Pois bem, meu avô Teotônio, latinista consumado, espírito sagaz e generoso, não hesitou em recomendar ao professor que, caso meu pai se enganasse na tabuada, os castigos com a palmatória deveriam ser aplicados no pretinho Benedito. Era de ver, então, o moleque, atrás de meu pai, olhos lacrimejantes, gemendo com voz monócordia: 'Estuda Seu Erpídio, estuda seu Erpídiol!' E Elpídio nada de estudar, tomando banhos no rio, às escondidas, ou empreendendo longas caminhadas dentro da mata. (CANNABRAVA, 1973, p. 111-112).

Ao lado dessa violência, afirmada como marca da escola freqüentada pelos memorialistas, a precariedade da instalação escolar é referência constante. Assim conta Raimundo Nonato (1907-1993) descrevendo a escola que freqüentou como menino pobre:

Não havia quadro negro. Todo o serviço era feito nos cadernos de papel almaço, e os cálculos em outros mais grosseiros de papel de embrulho. O mobiliário não passava de algumas mesas altas, colocadas em linha paralela às paredes, e outras que se espalhavam pelo centro da sala. Os bancos de aroeira não tinham encostos ou pontos de apoio para os pés, que ficavam balançando no espaço, pois os dos menores não encontravam o chão. A escola não possuía bebedouro, nem ao menos um pote. Quem estivesse com sede, era só pedir ao professor eu ele deixava ir beber água no Antonio do Café, ponto afamado que ficava ali perto, na Travessa Cavalcante, junto do Buraco de Hemetério. [...]. (SILVA, 1957, p. 36).

146

José Lins do Rego (1901-1957), menino nascido com maiores privilégios no engenho Corredor, município do Pilar, na Paraíba, descreve: "Era uma sala cheia de bancos, onde só havia uma cadeira de palhinha, que viera do engenho para mim." (REGO, 1980, p. 208).

Gilberto Amado (1887-1969), que narra sua vida escolar em Itaporanga, Sergipe, com grande humor, também observa: "Na sala atijolada, três bancos encostados às paredes. Bancos altos. Os meninos, em sua maioria, ficavam com as pernas no ar. Depois da minha entrada, puseram mais dois bancos. Na parede do fundo, encostava-se Dona Olímpia, Sá Limpa para toda Itaporanga." (AMADO, 1958, p. 60).

A implantação nos terrenos menos valorizados da cidade ou vila era testemunho também da pouca importância social conferida à escola, ao professor e à criança, conforme narram Humberto de Campos, Gilberto Amado e Laura Rodrigo Otávio:

O Colégio Saraiva ficava à Rua Maranhão, um adiante da casa em que funcionava primitivamente a escola de Dona Marocas Lima e a pequena distância do Externato São José. A proximidade do igarapé, W. C. da cidade, contribuía, parece, para que fosse situada naquela s redondezas a maior parte dos estabelecimentos de ensino. Era uma casa térrea, baixa e antiga, com



duas salas de gente separadas por um corredor estreito e escuro. Em uma das salas ficavam as meninas. Na outra, os meninos. (CAMPOS, 1954, p. 300).

Em Amado (1958, p. 60): “A sala da escola abria para a rua por uma porta sobre dois batentes que davam logo para a lama. [...]”

Para Otávio (1994, p. 38): “(A escola) era no Bexiga, bairro distante, povoado por italianos, separado da Vila Buarque pela várzea por onde passa hoje a Avenida Nove de Julho.

Todavia, em que pese a violência inscrita na relação pedagógica e apesar da precariedade da instalação da escola, as lembranças de estudantes vêm raras vezes recobertas com certa ternura, indicando proximidade da escola à casa paterna, até mesmo pelo fato da escola, uma casa igual às outras, ser a casa mesmo do professor ou da professora, no seio de uma comunidade onde todos se conhecem. Ciro Arno, por exemplo, faz de seus leitores todos moradores contemporâneos da Diamantina de sua infância, em que os nomes próprios e apelidos, das pessoas e das ruas, ingênuos e típicos, fazem reverberar uma cultura e uma arquitetura imersa na tradição popular:

Esta escola funcionava então na Cavahada Nova em casa do velho Laje, próximo ao rancho de tropas de sua propriedade. [...] Acompanhei D. Gegéca quando esta passou a reger interinamente a escola de D. Sazinha, que, casando-se com o Sr. Aurélio Pires Júnior, se mudou para Ouro Preto. A escola de D. Sazinha funcionava também na Cavahada Nova, na antiga residência de seu avô. [...] Frequentei ainda outras escolas primárias, além da de D. Gegéca: a de D. Sinhá, filha do Capitão Valeriano, casada com o Sr. Miguel Coelho, à Rua Direita: nessa mesma rua, a aula mista, anexa à Escola Normal (no edifício onde posteriormente residiu o Sr. Augusto Kubitschek), regida pela viúva do Capitão Valeriano, D. Maria Salustina Alves Pereira, auxiliada por uma moça muito simpática e insinuante, D. Garibaldina. Mudando-se a Escola Normal para o prédio próximo ao chafariz da Câmara, do mesmo lado deste, no começo do Macau, continuei na aula mista da viúva do capitão Valeriano. [...]. (ARNO, 1949, p. 13-15).<sup>12</sup>

Também assinala José Américo de Almeida (1976, p. 13): “A escola era pegada com a casa. Saindo de uma porta, entrava na outra, mal pisando na rua.”

Porém, nas memórias relativas às prestigiadas escolas secundárias e Escolas Normais, a nova implantação da escola, em edifícios monumentais, destacados do casario, freqüentemente é mencionada com orgulho: “A casa ficava em frente do majestoso prédio doado pelo jurisconsulto Teixeira de Freitas para ser uma escola.” (NAVA, 1974, p. 63).

Ao lado disso, há muitas referências à arquitetura de escolas de grande tradição, como a primeira impressão arquitetônica de Colégios como o Caraça – ironicamente, porém, o que Joaquim Salles (1879-1955), nascido no Serro, em Minas Gerais, como muitos outros, punha em destaque era quase sempre o detalhe das torres góticas:

Aquelas edificações de pedra e cal tão alvas, aquele vaivém de clérigos que ao, direito à frente sem olhar nem para a direita nem para a esquerda; e, sobretudo, as flechas daquelas torres soberbas da igreja gótica, cuja beleza me deixou inteiramente embasbacado, tudo aquilo me conturbava profundamente, impedindo-me de ligar duas idéias com algum nexo.[...]. (SALLES, 1993, p. 317).

A escola deixa de ser uma extensão da casa, e manifestava uma arquitetura que lhe era própria, destinada a ser monumento, a transmitir a linguagem inerente às instituições maiores, o Estado agora, em substituição à Igreja:

Chegou afinal o dia em que eu teria de deixar tudo. Iria estudar em São Paulo. [...] Ao entrar no belo prédio da Escola Normal, notei, de um lado, a seção das moças, do outro, a dos rapazes. Era vasta a nossa sala, estava lotada. (TAKESHITA, 1984, p. 84).

[...]

Este aqui é meu colégio. Lá está ele, lá em cima. Apontava uma casa grande no alto da lombã, toda furadinha de janelas e cercada de arvoredos. (MEYER JÚNIOR, 1949, p. 47).

[...]

Entre para a escola complementar em 1907, preparada por tia Elvira. Essa escola, instalada no belo prédio da Praça da



República, onde funcionavam a Escola Normal e a Escola-Modelo Caetano de Campos, tinha salas amplas, corredores largos, recreios ótimos, sanitários limpíssimos, tudo propício para a boa impressão da aluna que viera do bairro do Bexiga, onde a nossa Maria José deixava bem a desejar. (OTAVIO, 1994, p. 81).

[...]

Depois a nossa escola ficou instalada no antigo fórum local, já agora instalado num prédio de pedra e cal, a Cadeia Nova da Rua do Gambá. Da antiga casa da Câmara passou-se nossa escola para uma linda casa na parte superior da cidade, com um imenso terreno onde havia espaço de sobra para o recreio dos meninos. (SALLES, 1993, p. 118).

## Conclusões

Assim é que a leitura dos memorialistas traz pouca ajuda à argumentação de José Mariano Filho. É bem verdade que para memorialistas como Ciro Arno, a escola construída na arquitetura colonial, não é descrita como colonial, apenas como escola. Não existe surpresa para quem nasceu nas velhas cidades mineiras; é diferente o encantamento de Lúcio Costa, por exemplo, menino educado na Europa, que passeia pelas capistranas de Diamantina, descobrindo, como diz, um “passado novo em folha” e a naturalidade com que Helena Morley descreve a mesma cidade.

Para os memorialistas, a escola de sua infância foi má – não há, em muitos deles, o reconhecimento de uma dívida em relação a seus professores, mesmo se, como é o caso deles próprios, o ensino afinal tenha logrado êxito. A imagem em negativo dos professores mantém até hoje ressonâncias, é o mesmo movimento que persiste nos escritos acadêmicos, conforme aponta Renato Janine Ribeiro – o de apanhar as idéias de autores brasileiros contemporâneos e jamais, jamais citá-los.

No debate sobre a arquitetura escolar tradicional, as teses de José Mariano Filho vão, ao longo dos anos de 1930, perdendo terreno. Por sua vez, nos seus escritos, a arquitetura colonial deixa de ter acentuado sua qualidade vernácula; o atributo de criação original e popular é esquecido, e o

conceito de tradição brasileira é empurrado para o fundo do passado, até ser confundido com a tradição portuguesa.

E branca, conforme depois José Mariano Filho passou a frisar, a medida, o tom de seus artigos se tornava cada vez mais raivoso, seus ataques mais pessoais e seus argumentos, racistas. Pois quando se remexe no baú do passado brasileiro, o que quase sempre se encontra é o esqueleto do escravismo, esqueleto espantoso porque, de certo modo, ainda estrutura a sociedade brasileira.

A violência que percorre a vida escolar é destacada porque de algum modo os relatos procuram esconder através dela um fantasma que a sociedade brasileira nunca ousou enfrentar. É como se os relatos quisessem dizer, ou desejar, que a violência do escravismo subitamente tivesse se retirado das relações hierárquicas da família e da sociedade para se refugiar exclusivamente na escola. Para que assim os escolanovistas pudessem combatê-lo – só então poderia ser mantido o mito da felicidade na infância.

## Notas

150

- 1 Veja-se a discussão sobre o problema da formação de uma tradição brasileira em Otília Beatriz Fiori Arantes. Esquema de Lucio Costa. In: Nobre; Kamita; Leonídio; Conduru. (2004).
- 2 A partir das contribuições de marxistas como Gramsci ficou claro que o que dá o caráter conservador à cultura não é o patrimônio em si mesmo, mas sua instrumentalização – principalmente, a visão dessa herança como reserva de mercado de grupos dominantes. Potencialmente, a escola poderia retirar esse patrimônio do isolamento, mas tanto à direita, que viu nesse patrimônio uma posse e um mercado, quanto à esquerda, que preferiu antepor à cultura como patrimônio à idéia da cultura como consciência, aqui no Brasil, a escola contribuiu mais para a restrição do patrimônio cultural do que para sua difusão.
- 3 O prédio da Escola Normal de São Paulo manteve seu projeto inicial até 1940. Sofreu posteriormente modificações que o mutilaram. Para urbanizar São Paulo em 1940, divorciaram a Escola da Praça da República. Sob a pressão de emergências de toda a natureza e de carência de salas de aula construiu-se no topo do prédio um outro andar. O belo e simbólico Jardim da Infância anexo foi demolido. Essas mudanças desfiguraram seu aspecto, e junto com ele, o significado do conjunto. Como assinala Vilanova Artigas (1987), em 1940 já não eram mais compreendidos os ideais das primeiras décadas republicanas. Nem mesmo pela justa apreciação dos monumentos que as caracterizaram. Diz Artigas que se trata de um vício agregado às soluções técnicas brasileiras, fazer a história rebaixar-se à natureza. Contudo, é significativa a mudança de apreciação estética em menos de trinta anos, que dá a perceber uma virada na sensibilidade dos habitantes das grandes cidades no período que vai dos primeiros decênios do século XX até 1940.



4 Na sua origem, as tendências neoclássicas, ou classicizantes, surgiram como reação aos maneirismos do barroco rococó; buscavam restituir à linguagem arquitetônica sobriedade e rigor de significados. No decorrer do século dezenove, entretanto, foram congelados em fórmulas repetitivas, ensinadas nas escolas de engenharia e nas academias de belas-artses. Conhecida popularmente como arquitetura acadêmica, pela influência da Academia de Paris, supunha severa disciplina estética que queria se valer e fazer valer regras e critérios universais de beleza.

5 Veja-se a respeito Malhano (2002).

6 O inquérito é composto pela série de nove artigos publicados entre 13 a 29 de abril de 1926 pelo Jornal O Estado de São Paulo. Consta desse Inquérito:

ARQUITETURA colonial I. O movimento pela renascença da arquitetura de inspiração tradicional em toda a América. O exemplo dos Estados Unidos, da Argentina e do México. Contra as habitações "sem caráter". Povo que hospeda todos os "tradicionalismos" estrangeiros e repudia o próprio. A estética urbana, segundo a definiu Monteiro Lobato: "Um jogo internacional de disparates." A reação tradicionalista contra a rotina cosmopolita.

ARQUITETURA colonial II. A arquitetura colonial no Brasil. O barroco e a renascença jesuítica. Adaptação da casa portuguesa às condições peculiares do meio colonial. A casa brasileira e os seus elementos característicos. Os velhos templos, fonte inesgotável de motivos ornamentais. A arte colonial como "elemento caracterizador de um estilo próprio, racialmente definido". O renascimento da arquitetura tradicional. Período de investigação e experiências.

ARQUITETURA colonial III. Entrevista com o dr. Ricardo Severo. O movimento e interesse pela arquitetura colonial. O que nos diz a respeito o ilustre pioneiro do tradicionalismo na arquitetura. Recordações de uma campanha de bom senso e de bom gosto. Precizando pontos de vista mal interpretados. Arte colonial, sim; não "estilo" colonial. O que se pode fazer para incentivar o gosto pela arquitetura de aspiração tradicional. Caracteres e orientação da campanha tradicionalista.

ARQUITETURA colonial IV. Uma palestra com o Sr. Wash Rodrigues. Uma palestra em que se ouve pouco e se aprende muito. A propaganda da arte colonial pelos desenhos. A eloquência dos quadros que desfilam sob o dedo indicador do artista. Que nos diz o Sr. Wash Rodrigues sobre as suas excursões para o estudo da arquitetura tradicional. Unidade de tipo brasileiro de habitação. As maravilhas do interior das igrejas coloniais. Idéias e sugestões.

ARQUITETURA colonial V. O que nos diz o dr. Alexandre Albuquerque. No seu escritório de engenharia, nas obras da Sé. A Catedral em estilo gótico! Um absurdo? Não; a arte colonial, segundo o sr. dr. Alexandre Albuquerque, não se presta a construções monumentais. Nem a construções de arranha-céus. Rumo não ao barroco metropolitano, mas à arte ingênua da colônia. As excursões científicas para o estudo e levantamento de plantas dos templos e casas coloniais.

ARQUITETURA colonial VI. A opinião do Dr. José Mariano Filho. Ainda as objeções contra a arquitetura colonial. O problema de seus justos termos. O princípio de adaptação ao meio e às condições raciais. Em defesa de um "estudo etnográfico". O que nos oferece, para o conforto, a arquitetura tradicional. Jacobinismo artístico. Os elementos decorativos e seu papel ou "sentido" na composição arquitetônica. O "espírito" do passado. Soluções regionais.

ARQUITETURA colonial VII. Uma carta do dr. Adolfo Pinto Filho. Objeções aparentemente persuasivas. A questão do estilo, em arquitetura, e a falta de unidade étnica e moral. O espírito vacilante dos povos em formação. A caminho de uma arquitetura original? Sim; desde que se retorne ao fio da tradição. As casas e igrejas coloniais. Descendo mais ao fundo da tradição da raça. O manuelino como "elemento subsidiário" de renovação de arquitetura em bases tradicionais.

ARQUITETURA colonial VIII. As conclusões de nosso inquérito. A exata compreensão da arquitetura colonial. Arte apropriada ao meio que a viu formar-se. Em que terreno se deve colocar a questão. Renascença apoiada sobre “princípios” e “formas.” O barroco na arquitetura colonial. O programa interior das habitações coloniais. O espírito de tradição e adaptação ao clima. Aplicação dos motivos tradicionais ao destino dos edifícios.

ARQUITETURA colonial. IX. Ainda as conclusões de nosso inquérito. A defesa e conservação de nossos monumentos de arquitetura colonial. Em atenção às suas lembranças históricas e ao seu valor artístico. Contra o vandalismo utilitário das demolições e contras as reconstituições infieis. Como despertar o interesse e o gosto pela arquitetura colonial. As viagens de estudos. As monografias sobre a matéria. Estímulos e prêmios.

7 Veja-se a respeito a série de artigos publicados pelo arquiteto Cristiano S. das Neves (1933) – Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho. I, Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho II, Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho III, Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho IV Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho V – Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho VI. Do mesmo autor O novo edifício da Escola Normal (1928). O comunismo arquitetônico. Arquitetura e construções (1930).

8 As diversas fases de construção da Escola Normal do Distrito Federal mereceram amplo noticiário na imprensa carioca. Veja-se assim: O FUTURO edifício da Escola Normal. Foi inaugurada ontem a exposição dos anteprojetos apresentados ao concurso (1927). O NOVO edifício da Escola Normal. Assinatura do contrato para a construção e lançamento da pedra fundamental (1928).

9 Veja-se entre outros o artigo do arquiteto Cristiano S. das Neves. Arquitetura colonial. Sobre o prédio da Escola Normal. **Diário da Noite**, São Paulo, 24 dez. 1928.

10 Maurice Barrès, um escritor caro à geração francesa do início do século, ativista antidreyfusard, ligado à correntes de direita moderada na França é citado por Fernando de Azevedo, sem que seja dada as referências no Arquitetura colonial VIII.

11 Sobre isso, Jardim (1976, p. 146) escreve: “Que futuro oferecia quem, ao invés de trabalhar, mesmo no pesado, dedicava-se à leitura? Os próprios professores – a matéria prima que o país mais carecia e carece – eram vistos como pessoas secundárias, boas apenas para dar a primeira instrução a crianças. Respeitavam-se os de escolas superiores, na capital, os que tinham título de doutor. A profissão de professor não merecia confiança de pais que sonhavam com riqueza para os filhos. Pagava-se muito mal a professor, critério errado e injusto que perdura até hoje.”

12 Jardim. (1976, p. 15).

## Referências

A ALMA DOS NOSSOS LARES. Porque é errônea a orientação da arquitetura no Rio. Falamos um verdadeiro e comovido artista. **A Noite**, Rio de Janeiro, 19 mar. 1924.

ALBUQUERQUE, Ulisses Lins. **Um sertanejo e o sertão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.





ALMEIDA, José Américo de. **Memórias** – antes que me esqueça. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

AMADO, Gilberto. **História de minha infância**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1958.

LIMA, Alceu de Amoroso. (Tristão de Athayde) Agonia de Ouro Preto. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 dez. 1979.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARNO, Ciro (pseudônimo BRANT, Cícero Arpino de Caldeira). **Memória de um estudante**. Ouro Preto 1885/1906. Belo Horizonte: Editora Autor, 1949.

ARQUITETURA colonial I. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial II. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial III. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial IV. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial V. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial VI. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 21 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial VII. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial VIII. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial IX. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 abr. 1926.

AZEVEDO, Fernando. O movimento pela renascença da arquitetura de inspiração tradicional em toda a América. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. O exemplo dos Estados Unidos, da Argentina e do México. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. Contra as habitações “sem caráter.” Povo que hospeda todos os “tradicionalismos” estrangeiros e repudia o próprio... **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. A estética urbana, segundo a definiu Monteiro Lobato: “um jogo internacional de disparates”... **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. A reação tradicionalista contra a rotina cosmopolita. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

BAHIANA Gastão. Fundamentos da arquitetura brasileira. **Arquitetura no Brasil**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 29, p. 164-172, jun./jul. 1926.

CAMPOS, Humberto. **Veras memórias**. São Paulo: W. M. Jackson Editora, 1954. (primeira parte (1886 a 1900)).

CANNABRAVA, Euryalo. **Meu fabulário infantil**. Belo Horizonte: Imprensa/Publicações, 1973.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, Lúcio. Uma escola viva de belas artes. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 31 jul. 1931.

COSTA, Lucio. Uma escola viva de belas artes. In: XAVIER, Alberto. (Org.). **Depoimentos de uma geração**. São Paulo: ABEA/FVA/PIN, 1987.

ELIOT, Thomas Stearns. **Tradição e talento individual**. Tradução Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

ENTREVISTA COM O DR. RICARDO SEVERO. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 1926. (Arquitetura colonial II).

154 JARDIM, Luis Inácio de Miranda. **Meu pequeno mundo** – algumas lembranças de mim mesmo. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1976.

MALHANO, Emília Sanches Monteiro de Barros. **Da materialização à legitimação do passado**. Rio de Janeiro: Lucerna e FAPERJ, 2002.

MARIANO FILHO, José. O novo edifício da Escola Normal. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 25 nov. 1928.

\_\_\_\_\_. Aumentando a confusão In: **À margem do problema arquitetônico nacional**. MARIANO FILHO, José. (Org.). Rio de Janeiro, Editora Autor, p. 123, 1943.

MEYER JÚNIOR, Augusto. **Segredos da infância**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1949.

NAVA, Pedro. **Baú de ossos**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

NEVES, Christiano Stockler das. **Considerações sobre a arquitetura tradicional do Brasil**. São Paulo: Secção de Obras do Estado de São Paulo, 1927.

\_\_\_\_\_. O novo edifício da Escola Normal. **Diário da Noite**, Rio de Janeiro, 24 dez. 1928. (Não citado)

\_\_\_\_\_. Arquitetura colonial. Sobre o prédio da Escola Normal. **Diário da Noite**, São Paulo, 24 dez. 1928a.



\_\_\_\_\_. O comunismo arquitetônico. **Arquitetura e Construções**, São Paulo, n. 13, p. 4-6, ago. 1930.

\_\_\_\_\_. Os nossos professores. **Revista de Engenharia**, São Paulo, n. 670, p. 276-379, abr. 1933.

NOBRE, Ana Luiza; KAMITA, João Massao; LEONÍDIO, Otávio; CONDURU, Roberto. **Um modo de ser moderno**: Lucio Costa e a crítica contemporânea. São Paulo: Cosak e Naify, 2004.

O FUTURO edifício da Escola Normal. Foi inaugurada ontem a exposição dos anteprojetos apresentados ao concurso. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 21 out. 1927.

O NOVO edifício da Escola Normal. Assinatura do contrato para a construção e lançamento da pedra fundamental. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 21 nov. 1927.

OTÁVIO, Laura Oliveira Rodrigo. **Elos de uma corrente seguido de novos elos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

Paz, Octavio. **Os filhos do barro**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, s/d.

REGO, José Lins do. **Meus verdes anos**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

SALLES, Joaquim de. **Se não me falha a memória**. São Paulo: Giordano, 1993.

SANTIAGO, Silviano. **Permanência do discurso da tradição no modernismo**. Tradição contradição. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

SANTOS, Paulo. **Quatro séculos de arquitetura no Brasil**. Rio de Janeiro: IAB, 1981.

SCHWARTZ, Roberto. Nacional por subtração. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Raimundo Nonato. **Memórias de um retirante**. Rio de Janeiro: Irmãos Pangetti Editora, 1957.

TAKESHITA, Hermengarda Leme Leite. **Um grito de liberdade** – uma família paulista no fim da belle-époque. São Paulo: Alvorada, 1984.

VILANOVA ARTIGAS, João Batista. **Sobre escolas**. Caminhos da arquitetura. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

VISCONTI, Luchino. (Diretor). **O Leopardo** (filme). Titanus Produzione, 1963.

WARHAVCHIK, Gregori. Arquitetura brasileira. **Terra Roxa e Outras Terras**, São Paulo, v. 7, 17 set. 1926.

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza  
Professora Titular de História da Educação da Universidade de São Paulo  
Coordena o Grupo de Pesquisa Culturas, Saberes Pedagógicos e Práticas  
Educativas

Pesquisa financiada pelo CNPq  
E-mail | [ceciliacortez@terra.com.br](mailto:ceciliacortez@terra.com.br)

Recebido 7 mar. 2006

Aceito 25 mar. 2006



# Reminiscências de um tempo escolar. Memórias do professor Coruja<sup>1</sup>

Reminiscences of school days. Professor Coruja memories

Maria Helena Camara Bastos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

## Resumo

Conhecer a educação ministrada em uma cidade, em uma determinada época, nos coloca frente a inúmeros pontos de observação da temática. Escolhemos pesquisá-la na perspectiva da vida e da obra do professor Antônio Álvares Pereira Coruja (1806-1889), especialmente o livro de memórias – *Antigualhas. Reminiscências de Porto Alegre*, em que se encontram referências significativas sobre sua vida de estudante na capital da província do Rio Grande do Sul. O estudo traça um retrato do ensino e da escola em Porto Alegre (RS), na primeira metade do século XIX, a partir da reflexão sobre as memórias do professor Coruja – observador “afetuoso” de sua cidade, mas com senso crítico –, que entrecruza o cotidiano da cidade com suas recordações do tempo de estudante, trazendo o passado ao presente, impedindo seu esquecimento e permitindo a nós leitores do século XXI distintas maneiras de constituir um sentido para o texto.

Palavras-chave: Memórias de aluno. Escola. Século XIX. História da educação.

## Abstract

In order to know about the education manage in a city at a established time makes us face innumerous points of observation on the theme. We chose the perspective from the life and work of professor Antonio Alvares Pereira Coruja (1806-1889), especially his memoirs – *Antigualhas: Reminiscências de Porto Alegre*, in which there are significant references to his life as a student in the capital of the province of the Rio Grande do Sul. The study allows us to picture the teachings and the schools in Porto Alegre (RS) in the first half of the 19<sup>th</sup> century, from the reflections within the memoirs of professor Coruja – an affectionate observer of his city, but in a critical sense –, that links the daily life of the city with the memories of his school days, bringing the past to the present, allowing readers from the 21<sup>st</sup> century to have many different ways of interpreting the text.

keywords: Student memories. School. 19<sup>th</sup> century.

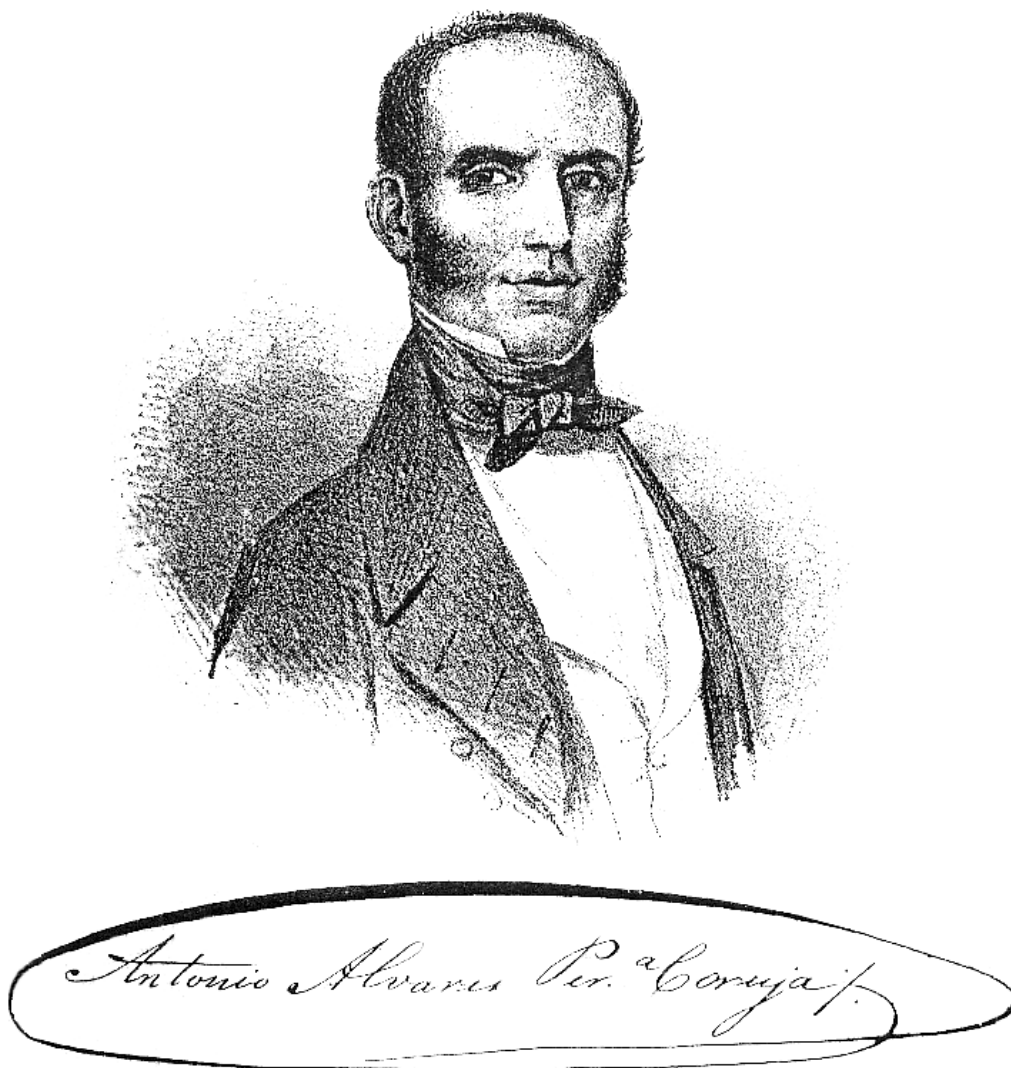


Foto que ilustra o Compedio da Orthographia da Língua Nacional  
(Rio de Janeiro: Typographia Franceza, 1848).



## Introdução

Tentar conhecer a educação ministrada em uma cidade, em uma determinada época, nos coloca frente a inúmeros pontos de observação da temática. Escolhemos pesquisá-la na perspectiva da vida e da obra do professor Antonio Álvares Pereira Coruja (1806-1889), especialmente o livro de memórias – *Antigualhas. Reminiscências de Porto Alegre* (1881[1996]), em que se encontram referências significativas sobre sua vida de estudante na capital da província do Rio Grande do Sul. O livro *Antigualhas* compõe-se de várias séries, a primeira publicada em 1881 (34 páginas) e as demais entre 1883 e 1890.

Professor de escola pública, professor particular, professor de Gramática Latina, fundador do Colégio Minerva (Rio de Janeiro), autor de livros didáticos, pesquisador da história, organizador de associações civis, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – o estudo permite traçar um retrato do ensino e da escola em Porto Alegre/RS, na primeira metade do século XIX, a partir da reflexão sobre as memórias do professor Coruja – observador “afetuoso” de sua cidade, mas com senso crítico –, que entrecruza o cotidiano da cidade com suas recordações do tempo de estudante, trazendo o passado ao presente, impedindo seu esquecimento e permitindo a nós leitores do século XXI distintas maneiras de constituir um sentido para o texto. (FRANCO, 1996, p. 10).

Os processos memorativos estão relacionados a campos de significação na vida do sujeito que recorda. O relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu – em que se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global –, são fontes primordiais para a compreensão de uma época e, fundamentalmente, para a história da educação. É importante para a investigação educacional o trabalho com memórias de professores. Existe um imenso filão para ser explorado na perspectiva da história da escola, da leitura, de vivências escolares, a partir tanto de livros de memórias de outros atores sociais como da literatura. As práticas memorialistas são tomadas como objeto de pesquisa, revelando distintos modos de vida e sociabilidades.

Para Klein (2004, p. 4), as crônicas memórias, situando-se num espaço de fronteira, são consideradas um gênero menor na História e na Literatura<sup>2</sup>, mas constituem uma fonte privilegiada para recuperar a história sob o ponto de vista das pessoas comuns: “as crônicas memorialísticas de Coruja, correspondendo a uma consciência do passado como uma preocupação social do período, mantinham a cidade que desaparecia, no presente dos porto-alegrenses. Ao gerar sentimentos, sensações, e ao divertir, seus textos ajudam a compreender, no plano simbólico, a história da cidade sob um ponto de vista que é muito difícil de ser recuperado devido à sua complexidade e à carência de fontes.” (KLEIN, 2004, p. 19).

A literatura, considerada como um dispositivo pedagógico, permite entrever os enunciados discursivos de um tempo e espaço, as representações sociais e o imaginário de atores sociais, reais e ficcionais. Literatura e leitura se cruzam na experiência cultural e no fazer historiográfico. Assim, historicizar a obra literária é, para o historiador, inseri-la no movimento da sociedade, investigar suas redes de interlocução social e desvelar a maneira como constrói ou representa sua relação com a sociedade e a cultura. (CUNHA; BASTOS, 2001, p. 201).

O autor de uma narrativa literária cria um “efeito de verdade – a verdade está no fim de uma procura que é uma ascese social e moral.” Isto é, a verdade procede do íntimo, o que garante o seu reconhecimento por parte do sujeito. O historiador, como leitor dos documentos literários, “produz” o seu sentido e essa produção se dá como resultado de sua inserção social e cultural, movido por certos objetivos e expectativas. Para Goulemont,

[...] devemos perguntar sobre a produção dos modos de leitura pelos próprios textos. Com seu processo de escritura, cada texto inventa um leitor fictício ao qual interpela e convoca. É uma evidência que essas sociabilidades de leitura inscritas nos livros dependem do debate entre privado e público nas práticas de leitura. (GOULEMONT, 1986, p. 395).

Contos<sup>3</sup>, crônicas<sup>4</sup>, romances<sup>5</sup> – são fontes de valor inestimável para o historiador, especialmente o historiador da educação, consciente das questões de ficção literária e verdade histórica. Os escritores, geralmente, refletem imagens e representações do universo escolar vivido: todos passaram pela escola, alguns deles são filhos de professores ou foram professores. O quadro





que fazem da escola e de suas vivências oscila, muitas vezes, entre um pacto com a sinceridade, marcado por rancores pessoais, ou uma reflexão de ordem intelectual. Goulemont (1986, p. 375) afirma ser possível identificar nas obras literárias os deslocamentos, as tensões e os conflitos que perpassam o discurso, em geral, e o educacional, em particular.

Coruja, preocupado com a questão da fidedignidade dos fatos relatados e buscando preservar-se, inicia suas reminiscências com a espirituosa epígrafe – *Honni soit qui mal y pense* –, que tem tradução livre – “Não pense alguém que o que aqui vai escrito leva água no bico”. Com essa observação, o autor previne o leitor de que o que vai ler não expressa necessariamente a verdade dos fatos, mas a sua versão. Em uma passagem ao longo do texto, mais uma vez previne o leitor para possíveis erros ou omissões – “desde já peço desculpa a quem nele encontrar anacronismo ou falta de coevidade (deixe passar o tempo), pois não é meu fim fixar datas.” (CORUJA, 1996, p. 27).

A Porto Alegre, que Coruja viveu na infância e adolescência, era uma pequena cidade de doze mil habitantes. E na época da publicação das suas reminiscências, tinha quarenta mil habitantes e alcançara melhoramentos significativos, como iluminação a gás, o bonde de tração animal e o trem até Novo Hamburgo. (FRANCO, 1996, p. 10).

Franco (1996, p. 9) afirma que a primeira série de “*Antigualhas. Reminiscências de Porto Alegre*”, correspondente ao capítulo 1, originalmente publicada em forma de folheto em 1881, com 34 páginas, na Tipografia do Jornal do Comércio de Porto Alegre. Posteriormente, publicou outras séries (1883-1884, 1886-1890), primeiro na Gazeta de Porto Alegre, dirigido por Carlos Von Koseritz e depois no Anuário da Província do Rio Grande do Sul, dirigido por Dr. Graciano Alves Azambuja.

Para Houaiss (2002), a palavra “antigualha” significa monumento ou objeto de época antiga e que apresenta interesse histórico; costume, maneira de trajar, de falar dos tempos antigos; notícia sobre fato ocorrido em tempos antigos; ou, pejorativamente, objeto antigo e de baixo valor; velharia. Coruja utilizou a expressão querendo abarcar todos esses significados para suas memórias, escritas quase cinquenta anos depois de deixar a cidade que viveu por trinta anos, entre 1806 e 1836: “já que se trata de antigualhas, é

preciso não esquecer certos tipos de atualidade, e de que muita gente ainda se lembrará." (CORUJA, 1996, p. 33).

## O autor: Antônio Álvares Pereira Coruja (1806-1889)

Klein (2004, p. 32), com base nas várias biografias<sup>6</sup> de Coruja, que considera que "invariavelmente destacam a dupla dimensão tragédia/sucesso de sua vida com ênfase na sua trajetória profissional", divide sua análise biográfica em três aspectos – Coruja e a escola: aluno, professor, escritor de livros didáticos e dono de escola; Coruja e o mundo da política e dos negócios: político, administrador, financeiro, banqueiro; Coruja historiador, cronista e memorialista. Neste estudo, interessa particularmente o primeiro aspecto, sem desconsiderar que os três estão intimamente ligados.

Antônio Álvares Pereira Coruja nasceu em 31 de agosto de 1806, em Porto Alegre, filho de pais pobres, e morreu em 4 de agosto de 1889, no Rio de Janeiro, em extrema pobreza vivendo em "repúblicas" de estudantes gaúchos. Temos conhecimento de um irmão – Joaquim Antonio Pereira Coruja – que também foi professor de primeiras letras em Porto Alegre<sup>7</sup>. foi casado com Catarina Lopes Coruja, que no Rio de Janeiro fundou uma escola para meninas, em 1841, na rua da Assembléia, n. 88, fechada em 1849<sup>8</sup>. O casal não teve filhos, mas adotou um, que recebeu o mesmo nome do pai, mais tarde sendo conhecido como Comendador Coruja, nome de rua em Porto Alegre.

Estudou as primeiras letras nas aulas primárias públicas de Maria Josefa da Fontoura Pereira Pinto<sup>9</sup>, nos anos 1811 e 1812, e de Antônio D'Ávila, o Amansa Burro<sup>10</sup>.

Para ajudar a família, foi ser sacristão da Igreja Nossa Senhora Madre de Deus<sup>11</sup>, onde granjeou a estima do vigário geral, Padre Tomé Luis de Souza, com quem aprendeu latim<sup>12</sup> a partir de 1816, aos nove anos de idade. Foi nas aulas do Padre Tomé que recebeu a alcunha de "Coruja", que incorporou ao nome da família. Sobre esse evento escreveu:

Em 1816, na aula do padre Tomé eram discípulos mais adiantados Antonio Fernandes Chaves, Cândido Batista de Oliveira, José Moreira de Menezes e Manoel Francisco da Costa, seguindo-se-lhes Marcos Alves, o *Cabo Regente*, o padre Francisco de

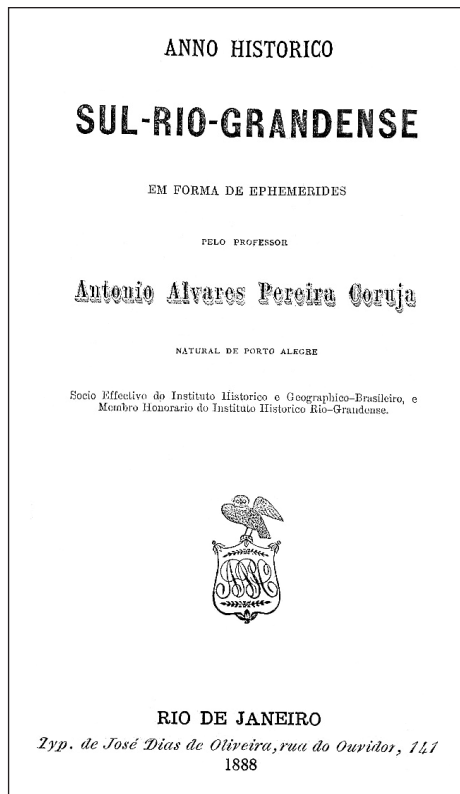


Paula Macedo e outros segundo ordem de adiantamento. Tinha de entrar para ali um menino de nove anos e meio, pois nascera em agosto de 1806, e estávamos em fevereiro de 1816. Tinha sido discípulo da poetisa Maria Josefa, e depois também do *Amansa*, e aprendido a ajudar a missa com o padre Sanhudo. Seus pais para sua estréia tinham-lhe mandado fazer uma caquita de pano mescla, cor da pele do diabo ou cor de burro quando foge. Ao apresentar-se na aula pela primeira vez com este fato novo, gritou logo o Cândido Batista lá do seu banco da direita: *Olhem, parece mesmo uma coruja*. E como Coruja foi proclamado pelo Cabo-Regente, e como Coruja foi aclamado por toda a assembléia *latinante*: e Coruja ficou, e [...] *pegou*. (CORUJA, 1996, p. 88-89).

Outro fato, relatado por ele, também contribuiu para a incorporação do apelido *Coruja* ao próprio nome:

Este menino continuou a estudar, cresceu e fez-se homem. Era afilhado de José Manoel Afonso (pai do senhor Luís Afonso de Azambuja), o que era muito sabido porque em terra pequena tudo se sabe. José Manoel, depois de ter sido tesoureiro de ausentes em Porto Alegre, mudara-se para o *outro lado*, onde tinha um outro afilhado que também se chamava Antônio Alves Pereira, e ao mesmo tempo tinha um *bom vizinho*, a quem se viu obrigado a escrever uma carta que pelo resultado devia ser não só salgada como apimentada, sendo dela portador o seu dito afilhado, do outro lado. O seu bom vizinho em vez de responder-lhe em carta particular, o fez pela imprensa dirigindo-lhe pelos jornais de Porto Alegre mil impropérios, entre os quais se liam as palavras seguintes: 'É quem havia de ser o portador dessa célebre carta? O seu célebre e bem conhecido afilhado Antônio Alves Pereira.' À vista disto o homônimo *deste lado*, para não haver confusões, desde esse dia, ou antes da noite desse dia, já na ata da Sociedade do teatrinho, de que era secretário, ao subscrevê-la, começou e daí em diante continuou até hoje a assinar-se como abaixo se vê. (CORUJA, 1996, p. 88).

Coruja também faz uma escolha identitária ao adotar o desenho de uma coruja com as letras de seu nome como sua marca, a qual vinha impressa nos seus livros didáticos. (KLEIN, 2004).



Também estudou Filosofia Racional e Moral com o Padre João de Santa Bárbara, presbítero do hábito de São Pedro, nos anos de 1821, 1823 e 1824, tendo completado o curso com grande aproveitamento (SCHNEIDER, 1993).<sup>13</sup> Simultaneamente estudou francês e cantochão. Coruja explica que como se dedicava aos estudos eclesiásticos foi aprender cantochão com o padre Batista, tendo em 1827, salmeado e lamentado na Semana Santa, da cidade de Rio Grande; tendo feito demonstrações na Semana Santa de 1828, em Santo Amaro, e em 1829, em Taquari. Sobre as aulas de francês diz que, não havendo aula de francês, aprendeu a troco de lições de latim com um condiscípulo do Rio de Janeiro. Da mesma forma, aprendeu música, com outro de quem era "paracleto"<sup>14</sup> também em latim."

Com esses estudos, começou como professor primário particular. Sobre o início de carreira, em Porto Alegre afirma que:



[...] com esse preparo e a sombra protetora do padre Thomé, foi nomeado para reger uma escola pública, pondo-se, desde logo, em destaque pela sua inextinguível solicitude e carinhoso amor ao ensino. E como tinha apego ao trabalho, ainda à noite, que devia consagrar ao descanso, como quase todos o fazem, lecionava particularmente. (CORUJA, 1996, p. 141).

Em 18 de dezembro de 1825 firmou contrato com o Conselho da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, pelo qual se comprometia ir ao Rio de Janeiro habilitar-se na prática do método mútuo<sup>15</sup>, para, posteriormente, assumir a primeira escola de ensino mútuo da Província. O contrato assinado estabelecia que se dispusesse ir à Corte do Rio de Janeiro, onde se “doutrinária” no método lancasteriano, para por este método ensinar a mocidade; que não empregaria mais tempo em instruir-se, do que dez meses, contados desde o dia em que sair desta cidade até a ela retornar; que receberia por mês, para todas as despesas concernentes, quarenta mil réis; que se comprometia a ministrar curso de primeiras letras pelo método lancasteriano por um tempo sucessivo de quatro anos, percebendo o ordenado equivalente aos mestres de primeiras letras. Mestres que se atualizassem no método receberiam 100 mil réis a mais do que os que se conservassem presos ao método antigo. (LESSA, 2002, p. 33).

Antônio Álvares Pereira foi nomeado professor de ensino mútuo, a 10 de março de 1827, e abriu a escola pública pelo método lancasteriano em 2 de agosto do mesmo ano, escola que ficou conhecida como “Casa Queimada” (KRAEMER NETO, 1969, p. 111), situada na rua da Graça. Segundo Porto (1944, p. 60), a escola dispunha de grande quantidade de livros didáticos para venda. O *Mensageiro*, de 26 de janeiro de 1836, tem um anúncio de Coruja em que oferta os livros: *Syntaxe de Dantas*; *Dicionários franceses da Academia*; *obras grandes de Eutrópio, Horácio e Phedro*; *Gramática Latina do P. Antonio Pereira*; *Dicionários de Moraes*; *Magnun Lexicon Latino*; seis volumes da *Coleção das Leis do Brasil*; *Dicionário Geográfico Vosgien*; dois volumes do *Teatro Eclesiástico*; *Compêndios da Gramática Nacional*.

Várias “representações” apresentadas pelo professor Coruja à administração provincial demonstram algumas dificuldades enfrentadas pela escola, por exemplo, a necessidade de contratação de um professor adjunto, que o ajude e o substitua em seu impedimento; de compra de exemplares de leitura impressos e os utensílios necessários. (SCHNEIDER, 1993, p. 25-

26). A insatisfação também era causada pelo exercício de outras funções, pois os professores públicos tinham ao seu cargo a propagação da vacina antivariólica, recebendo para a realização da tarefa uma gratificação, o que demandava tempo e, muitas vezes, sobrepujava suas tarefas normais. É interessante ver que muitos anos depois as questões ligadas à vacina ainda eram mote de suas preocupações com o falar e o escrever. Assim, em uma crônica de 1884, com subtítulo – Uma lição de lingüística –, expressa suas dúvidas sobre a expressão correta para usar:

[...] desde tempos imemoriais sempre se disse ‘inocular a bexiga’; depois também se disse ‘inocular a vacina’, e por abreviatura se inventou o nome *vacinar*, que corresponde a inocular vacina. Os senhores médicos do Rio de Janeiro inventaram a frase ‘vacinar o micróbio.’ *A Folha Nova*, de 8 de janeiro (1884), atendendo aos justos termos, já escreveu *inocular o micróbio*. Ora, não sendo a questão médica e sim filológica, eu a entrego aos senhores filólogos para a discutirem e resolverem; todavia sempre direi que *vacinar o micróbio* tem muita analogia com *limonada de caju* ou *cajuada de limão*. (CORUJA, 1996, p. 63).

166

Em 26 de abril de 1831, Antônio Álvares Pereira candidatou-se à cadeira de Gramática Latina, apresentando os documentos necessários – atestado do secretário da Câmara Municipal de Porto Alegre de que havia jurado a Constituição Política do Império; atestado do Juiz de Paz sobre sua conduta e gozo dos direitos políticos; atestado dos escrivães do Geral Juízo sobre inspeção de culpas – prestou exame no dia 31 de abril de 1831 e foi aprovado. É interessante registrar a solicitação de esclarecimentos feita, em dezembro de 1832, ao presidente da Província – Manoel Antonio Galvão – sobre seu período de férias da escola de Gramática Latina, pois não conhecia estatuto algum que regulasse as férias das escolas de Gramática Latina nas províncias do Brasil e, tendo consultado a legislação portuguesa de 1759, a única que pode obter, não viu nela aplicação prática possível devido à diferença das estações do ano. Em 1835, candidata-se à cadeira de professor de Filosofia Racional e Moral, tendo sido aprovado e obtendo “a provisão” em 24 de abril de 1835. (SCHNEIDER, 1993, p. 33-37).

Com a criação da Assembléia Legislativa Provincial, por força do Ato Adicional de 1834, as eleições para a primeira legislatura têm Coruja como candidato. Foi eleito como suplente de deputado, sendo chamado



para assumir em dezembro de 1835, momento conturbado, porque já havia sido deflagrado o movimento conhecido como Revolução Farroupilha (1835-1845). Coruja aliou-se ao partido dos insurgentes, prestigiando o vice-presidente rebelde Marciano Ribeiro e opondo-se à posse de José Araújo Ribeiro. Depois da tomada de Porto Alegre pelos legalistas, foi preso de junho a novembro de 1836, primeiro num quartel, depois no barco Presiganga e, posteriormente, no Rio de Janeiro. No início de 1837, fugindo à reação dos "caramurus", resolveu transferir-se com a família para o Rio de Janeiro, residindo no Município da Corte até sua morte, não retornando mais à sua cidade natal. (FRANCO, 1996, p. 8).

Coruja foi maçom<sup>16</sup>, tendo pertencido à loja Maçônica Filantropia e Liberdade, criada em 1831, acobertada com o nome de "Gabinete de Leitura da Sociedade Continentina." Também foi redator do Jornal Compilador de Porto Alegre (1831), jornal maçônico que defendia idéias liberais. (KLEIN, 2004, p. 58). Em suas reminiscências de Porto Alegre (1881) informa ao leitor "um acontecimento de que muita gente se há de admirar por ser coisa pouco sabida", refere-se à criação em 1831 da primeira Loja Maçônica em Porto Alegre,

[...] na rua do Rosário entre a da Ponte e a de São Jerônimo nas casas de Graciano Leopoldino, com o título de 'Filantropia e Liberdade', que o povo chamou Marimbordina, os sócios marimbondos que a ela concorriam pretextavam o exercício da caridade e da beneficiência; era porém engano manifesto, porquanto o que eles iam ali fazer era falar com o diabo; mas essa honra só cabia ao coronel Bento Gonçalves e Vitorino José Ribeiro, únicos que tinham o grau de Rosa Cruz, pois os outros em tais conferências só faziam o círculo com costas para o centro, virando as frentes para dentro somente quando já o diabo tinha desaparecido, deixando grande *fortum* que os fazia espirrar muito; e esta é que era a pura verdade. (CORUJA, 1996, p. 36).

Vivendo na Corte, Coruja destacou-se como proprietário do Colégio ou Liceu Minerva, em 1841, situado na rua da Quitanda, com internato e externato. Em 1856, transfere o colégio para o professor Franklin Teodoro de Castro Menezes, que o fechou definitivamente em 1862. A primeira referência a esse colégio encontra-se no "Pequeno Almanaque do Rio de Janeiro, para o ano de 1842" (p. 71) – "Antonio Álvares Pereira Coruja recebe

internos e externos e ensina os preparatórios para todas as Academias e Universidades do Império: contem seu edifício aula pública de Filosofia do Município da Corte, rua da Quitanda canto da Cadeia.” Também há publicidade do colégio nos *Almanaques Laemmert*, nos anos seguintes, informando que o Liceu Minerva, que além das primeiras letras, ensinava Gramática da Língua Nacional, princípios de religião e moral cristã e outras matérias. (PORTO, 1944, p. 63).

O discurso de posse de Jarbas A. Porto, na Academia Nacional de Medicina, faz uma preciosa e rara referência sobre o Liceu Minerva, segundo Klein:

João Vicente Torres Homem, filho do notável médico e professor de medicina [...] nasceu no Rio de Janeiro, em 1837, [...] cursou o primário no liceu Minerva e, como aluno externo, não se obrigava ao regulamento dos internos pelo qual havia de “banhar os pés às quartas e sábados e tomar banho geral uma vez por semana. (KLEIN, 2004, p. 56).

168 Em 1860, Coruja fundou a “Companhia de Seguros Feliz Esperança”, fechada logo em seguida; em 1879, cria a “Caixa Depositária Sociedade Glória do Lavradio”, que faliu em 1880, deixando-o em séria situação financeira. (KLEIN, 2004, p. 61).

Pertenceu a várias sociedades. Fundou em 1859 e foi presidente da Sociedade Rio-grandense Beneficente e Humanitária, que reunia no Rio de Janeiro, gaúchos que possuíam condições de ajudar com apoio financeiro aos conterrâneos chegados à Corte; prestou serviços à Sociedade Amante da Instrução<sup>17</sup>. Foi condecorado pelo Governo Imperial com o grau de Cavaleiro da Ordem de Cristo e Oficialato da Ordem da Rosa.

Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, desde 19 de setembro de 1839, tendo sido durante 20 anos tesoureiro. Publicou vários artigos de história para a Revista do Instituto: *Coleção de Vocábulos e Frases usadas na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul* (1852)<sup>18</sup>, *A vida de José Bernardino de Sá depois de sua morte ou o processo Vila Nova do Minho, contendo as peças principais do processo propriamente dito Vila Nova do Minho, e precedido de um outro processo o do Dr. Manuel Jaques de Araújo Basto* (1856), *Algumas anotações às Memórias Históricas do Rio de Janeiro do Monsenhor José Pizarro de Araújo*





(1857), *Notas à Memória de Tte. Cel. José dos Santos Viegas* (1860), *Anno Histórico Sul-Rio-Grandense em forma de ephemerides* (1888).

Além dos artigos que escreveu para a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, publicou as crônicas *Antigualhas. Reminiscências de Porto Alegre* (1881-1890), *Efemérides Rio-grandenses*.

As obras didáticas são: *Compêndio de Gramática da Língua Nacional* (1835), dedicado à Mocidade Rio-grandense, com sucessivas edições (1849, 1862, 1863, 1867, 1872, 1879); *Manual dos Estudantes de Latim*, dedicado à Mocidade Brasileira (1838, 1849, 1866 – 5ª edição); *Compêndio de Ortografia da Língua Nacional* (1848); *Manual de Ortografia da Língua Nacional* (1850, 1852); *Exercícios para meninos* (1850); *Aritmética para meninos, contendo unicamente o que é indispensável e se pode ensinar nas escolas de primeiras letras* (1852); *Lições de História do Brasil: adaptada à leitura nas escolas, contendo a Constituição Política do Império do Brasil*, que teve sete reedições (1855, 1857, 1861, 1866, 1869, 1873 e 1877); *Compêndio de Gramática Latina do Pe. A. Figueiredo* (1852); *Catecismo histórico-geográfico riograndense* (1886)<sup>19</sup> (TAMBARA, 2003, p. 83).

No Rio Grande do Sul, há várias referências à adoção de seus compêndios nas escolas elementares e no liceu:

- em 1854, a comissão recomenda para a aritmética, na escola para meninos, o seu manual *Aritmética para meninos*; para a gramática portuguesa o *Compêndio de Gramática da Língua Nacional*;
- em 1859, o Conselho Diretor recomenda para o Liceu a adoção do *Manual dos Estudantes de Latim*;
- em 1869, o Regimento Interno para as aulas públicas do 1º e do 2º grau (artigo 100) recomendava a adoção do *Compêndio de Gramática da Língua Nacional*, provisoriamente. (SCHNEIDER, 1993, p. 120, 181, 269).

O *Manual dos Estudantes de Latim* também foi adotado no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, nos programas de ensino para o ano de 1856 e 1858, na segunda e terceira série. (VECHIA; LORENZ, 1998).

## As crônicas memórias da escola

As crônicas memórias de Coruja da escola são fundamentalmente do período como aluno. Esse fato leva a um estranhamento do pesquisador, pois não foram objeto de suas recordações as atividades como professor de primeiras letras em uma escola de ensino mútuo, como professor concursado de Gramática Latina e, posteriormente, de Filosofia Racional e Moral, todas exercidas em Porto Alegre – centralidade de suas reminiscências.

A primeira memória de escola é publicada na primeira série de 1881 (1996, p. 15), em que fala sobre a fonte da Rua do Poço: “Para essa fonte ia todos os dias uma sentinela da guarda do palácio para impedir que os rapazes do *Amansa* matassem o solitário cágado que aí vivia; e que afinal, retirada a sentinela, morreu a pedradas”. A seguir, dá informações sobre o seu professor de primeiras letras Antonio D’Ávila:

*Amansa-Burros*, a quem por brevidade chamavam simplesmente *Amansa*, era um ilhéu de alta estatura, que diziam ter sido jesuíta, e se chamava Antônio Ávila; apesar de sua voz de estentor, e de seus contínuos gritos de *arriasno*, era o mais erudito professor daquele tempo, deitou muitos discípulos e muita gente boa se honrava disso. Também ensinava por casas particulares, e entre suas discípulas se pode contar a senhora viúva Caldwell e suas irmãs. (CORUJA, 1996, p. 15).

Em outra crônica, escrita em 1885, Coruja faz uma extensa descrição da imagem física do professor Antônio D’Ávila, da organização da sala de aula e de fatos cotidianos da escola, que muito bem ilustram a marca deixada por esse mestre:

[...] era de estatura mais que ordinária, corpo direito, mostrava ter sido magro quando moço pois era descarnado, rosto prazenteiro apesar de sua severidade, perna e pés compridos, usava sempre de botas pois não recordo de o ver de sapatos; também nunca o vi de casaca e sim de casacão preto e comprido, e menos de casaca de lilá, fazendo que não se adaptava às casacas daquele tempo, e somente aos fraques ou niasias. Nunca o vi acompanhar os discípulos quando iam ao Nosso Pai, tarefa essa incumbida ao decurião-mor que levava a cruz, fazendo ala adiante dos irmãos cantando o bendito, mas sem tochas. No meu tempo (1813-1816) a mesa do mestre era ao pé da porta



do interior; a arquibancada era de cinco ordens de assentos; e bem me lembro que assentando-me eu na segunda bancada, tinha junto de mim, na terceira, Manoel de Araújo Porto alegre, nunca ouvi que o *Amansa* tivesse no interior discípulos de latim, nem mesmo outra pessoa qualquer à exceção de uma negrinha que na ausência dele vinha às pressas mostrar a palmatória aos meninos com trejeitos para os fazer rir. (CORUJA, 1996, p. 96).

Visando compor a imagem do professor, Coruja faz um adendo à crônica informando os termos favoritos do *Amansa* – *madraço*<sup>20</sup> e *arr'asno*, utilizados para desqualificar os alunos. Continua sua crônica, informando ao leitor o futuro do professor D'Ávila e do fechamento de sua escola, causado por um episódio que envolveu um aluno:

[...] não morreu ensinando: alguns anos antes tendo necessidade de se despedir por certas travessuras a um menino de nome Antônio Pedro, e receando fazê-lo por pertencer à família de um maioral da terra, julgou de sua dignidade despedir de todos, ocupando-se em dar lições particulares, contando-se no número de suas discípulas as senhoras viúva Caldwell e a professora Dona Francisca, mãe do senhor primeiro-tenente Ernesto do Prado Seixas. De propósito omito os últimos cognomes do discípulo que deu causa ao fechamento da escola, porque depois conheci bom cidadão, bom marido, bom chefe de família e bom empregado público, que lá foi morrer em Alegrete. Dizia-se de Antônio D'Ávila que tinha sido noviço ou corista dos Jesuítas, de cuja expulsão então muito se falava. Todos os julgavam português da península, mas seis anos depois da sua morte tive ocasião de verificar que era ilhéu dos Açores. (CORUJA, 1996, p. 97).

171

Coruja refere-se à carta, recebida em 1830, da irmã do professor D'Ávila dirigida ao próprio solicitando notícias suas. Sobre esse evento da carta, faz o seguinte comentário: "carta que se eu pudesse prever que teria hoje necessidade dela, a teria guardado com o mesmo cuidado com que foi guardado o autógrafo dos primeiros anúncios de Antônio D'Ávila, bem digno de figurar nas prateleiras da nossa Biblioteca provincial." (CORUJA, 1996, p. 97).

Essa crônica de 1885 (1996, p. 97), termina com um precioso "P.S.", em que Coruja informa o honorário recebido pelo professor Antônio D'Ávila – duas patacas por mês –, enquanto a poetisa e professora de pri-

meiras letras Maria Josefa “se contentava com uma pataca só.” Sobre o valor de compra desse salário, Coruja declara: “Bons tempos esses em que se compravam ovos a três por dois vinténs, com dez réis de melado com água se tomava nas tavernas um bom refresco, e os pobres davam graças a Deus quando recebiam uma moeda de cinco réis!”

Em outras crônicas, Coruja preocupa-se em registrar alguns alunos do professor D’Ávila, especialmente aqueles que se tornaram figuras de destaque na sociedade porto-alegrense ou nacional:

Manoel de Araújo Pitangueira/Manoel José d’Araújo/Manoel d’Araújo Porto Alegre (1806-1879), pintor e poeta, que futuramente se tornaria Barão de Santo Ângelo: retirando-se para Lisboa, ali foi morrer a 30 de dezembro de 1879, deixando saudosos os amigos que lhe admiravam o gênio, e especialmente a este que o era da infância e cuja idade se diferia em três meses, que tantos vão de 30 de agosto a 29 de novembro do mesmo ano. (CORUJA, 1996, p. 63).

172 Coruja acrescenta ainda aspectos pitorescos sobre a personalidade do professor *Amansa*:

Todos os anos, na véspera de São José<sup>21</sup>, escondia-se para não dar sueto<sup>22</sup> aos rapazes a pedido do seu vizinho José Soares Pinto de Matos: dizem que se acastelava em casa de um outro vizinho, Fernando, relojoeiro (cuja família Torelly ainda existe), talvez para lhe papar algum dos bonitos gansos que ele criava no terreno alagadiço, sobre o qual depois Marcos Alves edificou. (CORUJA, 1996, p. 15).

Sobre a escola de Antonio D’Ávila, considerada a primeira escola particular de Porto Alegre, Felicíssimo M. de Azevedo<sup>23</sup>, que fez seus estudos primários com o professor Coruja, escreve no Anuário da Província do Rio Grande do Sul em 1885<sup>24</sup> que:

[...] nos primeiros dias do mês de janeiro de 1800 (8 de janeiro) apareceram, nas esquinas das ruas Formosa e da Graça, uns cartazes com o seguinte anúncio: *Antônio D’Ávila, recém-chegado a esse continente, participa ao público que vai abrir na rua da Ponte (hoje Rua Riachuelo<sup>25</sup>), perto da ponte, uma escola para ensinar a ler, escrever e contar, e doutrina cristã. As pesso-*



*as que quiserem se aproveitar do seu préstimo podem trazer os seus filhos para a dita escola. Parece que a escola do professor D'Ávila, codenominado 'Amansa-Burros', rapidamente conquistou a população da cidade, pois em pouco tempo alcançou o número de cinqüenta alunos. O professor também ministrava aulas de francês e latim para alunos do ensino secundário.<sup>26</sup> (apud SCHNEIDER, 1993, p. 16).*

Sobre a figura do professor, excessivamente rigoroso, Azevedo (1885) afirma que inspirava antipatia: “[...] semblante sempre carregado, seus olhos negros e encovados metiam medo às crianças só com sua presença, [...] gênio irascível, cruel mesmo, era temido como um tirano pelos alunos.” Apesar desse aspecto, seu depoimento destaca valores no professor Ávila:

Se a natureza lhe tivesse dado um gênio menos áspero e tivesse tido uma educação pautada nos princípios de equidade e brandura que são o característico dos melhores institutores modernos, seria o seu nome até hoje recordado com gratidão, porque foi Antônio D'Ávila um homem inteligente, trabalhador, metódico e de costumes morais austeros, – dotes estes que desapareciam para realçar somente o seu gênio irascível. (Apud SCHNEIDER, 1993, p. 16).

173

Quanto ao método de ensino, descreve-o detalhadamente, permitindo um precioso retrato do cotidiano da sala de aula vivida por Coruja:

A cada discípulo principiante e distribuído um pedaço de papel sobre o qual, em um quarto do papel, está grudado o abecedário escrito pelo professor. Da mesma forma, sobre pedaços de papelão são distribuídas aos meninos todas as cartas de nomes, sempre escritas com letra de mão. Depois de saberem toda a escala das cartas, passam a leitura da doutrina cristã. A doutrina cristã forma a base da instrução. Duas vezes por semana são examinados os meninos em todas as suas orações, sofrendo cruéis castigos, a maior parte imerecidos, porque as faltas dos examinados são filhas do terror que inspira o professor aos alunos. Da doutrina cristã passam a ler, em cadernos escritos pelo professor, trechos do Velho e do Novo testamento, sobre cujos artigos prelecionava com perícia pouco comum o senhor Antonio D'Ávila. Depois desta leitura se exercita o discípulo na leitura de sentença dos tribunais judiciários, a fim de guiar e acostumar o



espírito dócil da infância a obediência cega às ordens de El-Rei Nosso Senhor. Só depois de recebida toda esta instrução é que se fornece ao aluno a cartilha do Padre Inácio.<sup>27</sup> Recebido esse ambicionado presente, que anuncia ao menino a aproximação do termo do seu martírio, entra o coitado em nova luta intelectual que tem de lhe custar muitas dúzias de bolos. Para logo, ele desconhece a letra de imprensa, o que não admite o tirano professor. Acostumado a ouvir a leitura corrente do discípulo, não pode sofrer pacientemente a dificuldade que ele encontra nos novos caracteres que é preciso conhecer a fundo para poder ler corretamente. Três vezes por semana dão-se os meninos ao exercício da escrita, principiando por fazer riscos perpendiculares, copiados de traslados. Daí passam a escrever com as letras do abecedário a lápis para serem depois cobertos com tinta, e por fim escreveram máximas morais. Cada discípulo ao acabar a sua escrita levanta-se da escrivaninha e, depois de a apresentar ao professor sem ter coragem de levantar os olhos, toma o lugar que lhe compete no bando de estudo e de lá espera como um condenado a leitura da sentença. Terminada a apresentação das escritas, são elas minuciosamente examinadas pelo professor, que à proporção que as vê, segundo boa ou má prova, vai passando-as para um ou outro lado da mesa escrevendo na parte superior de grande parte delas os algarismos 2, 4, 6, ou 8 (sempre números pares) e assim por diante. As escritas têm cada uma a assinatura do aluno respectivo. Terminado o seu exame cada menino é chamado por sua vez à mesa do professor, que silenciosamente lhe mostra, apontando, o algarismo lançado no alto da escrita. O menino, sem fazer a menor reflexão e com os olhos suplicantes, vai apresentando a mão para receber o castigo: nem mais, nem menos um bolo do que o número que foi escrito. A sentença é irrevogável. Só é perdoada essa condenação em vista de um perdão apresentado pelo paciente. Este perdão é obtido pelo aluno, raras vezes, ou por distinção no argumento ou por algum presente de doces ou frutas com que algumas mães mais perspicazes adoçam os rigores do desalmado professor. Ao ser apresentado o presente pelo menino, o professor desanuvia o semblante e com um sorriso amável diz: 'Diga a sua mãe que lhe fico muito obrigado pela lembrança.' O menino faz uma pequena reverência e encara o professor de quem (dá a entender) espera uma recompensa: este, olhando-o benevolente, pega uma tira de papel, escreve nela simplesmente a palavra 'perdão' pondo abaixo dela a rubrica Ávila, e a entrega ao menino que, cumprimentado com pequenos acenos de cabeça por



todos os colegas, toma o seu lugar no respectivo banco. (*apud* SCHNEIDER, 1993, p. 17).

Sobre o cotidiano da escola do professor “Amansa”, que seguia o método jesuítico, Felicíssimo de Azevedo (1885) continua a sua descrição informando o horário de funcionamento (das 8 às 11 horas da manhã), a rotina diária com a seqüência de atividades de ensino, a divisão interna da sala de aula, a disciplina, o uso da palmatória:

A aula abre-se pontualmente às 7 horas e meia, mas só às 8 horas entra o professor. Com a sua chegada todos os discípulos se levantam e soa pela sala a saudação cantada: ‘Bons dias’, depois de tomar assento em sua poltrona, com a gravidade de um soberano, faz o professor um sinal significativo e todos se assentam. Principia então o estudo da leitura, que é cantado, deleitando-se o professor com este exercício um tanto musical, que muitas vezes serve para dar a conhecer uma aptidão que mais tarde tem de ser aproveitada pelo mesmo professor, que é muito entendido em música. A aula é dividida em quatro decúrias tendo cada uma um chefe um dos discípulos mais adiantados para ensinarem os principiantes, havendo ainda um decurião-mor que tem a autoridade absoluta sobre toda a aula e que substitui o professor em qualquer emergência. Este pequeno régulo, por sua vez, no desempenho de sua honrosa tarefa arma ao pobre companheiro, com quem tem alguma conta a ajustar, um capítulo de faltas que não cometeu e que lhe custa um castigo de uma dúzia de bolos. O processo aqui é sumário. Ouvida a acusação, sem a menor defesa ou audiência do acusado, é ele sentenciado ou antes condenado. A contabilidade encerra-se nas quatro operações aritméticas, regra de três e uma conta de juros. A gramática só é explicada aos discípulos de latim. Ordinariamente as quartas e sábados há argumento de tabuada. Umaz vezes, quando o professor está de bom humor, como para divertir-se, manda que os meninos se arguam mutuamente, tomando o interrogante a palmatória com a qual à guisa de mestre aplica ao seu contendor um bolo por cada ponto. Outras vezes coloca ele um menino (que raramente tem mais de oito anos) sobre um tamborete, pondo-se o mestre de pé para interrogá-lo. Só este aparato deixa a pobre criança em tal excitação que nada sabe responder, resultando de tão bárbaro sistema de argumentar tabuada sair o menino da escola às vezes com as



mãos inchadas sendo preciso lavá-las com salmoura para evitar inflamação. (*apud* SCHNEIDER, 1993, p. 17).

Felicíssimo de Azevedo faz referência à participação dos alunos da escola do professor Ávila em eventos da Igreja Madre de Deus, que interrompiam as atividades escolares sempre que tocava o sino, mas também serviam para mostrar a integração da escola com a comunidade:

Freqüentes vezes no meio da algazarra musical do estudo chega aos ouvidos do professor o som de uma badalada da sineta da Matriz, que, ainda em construção, tem dois pequenos sinos suspensos sobre quatro esteios de onde com seus toques festivos ou lúgubres chama os fiéis à casa de Deus. Ao som da sineta segue-se o grito do professor: – Silêncio! E fazendo-se este imediatamente, ouve-se facilmente a segunda, terceira, quarta e quinta badaladas. Então o professor levanta-se, vai ao seu aposento, que é na mesma casa, voltando vestido com casaca de lita preta, calções da mesma fazenda e sapatos de fivela, com espadim à cintura. Os meninos, que conhecem o estilo de aula, levantam-se todos, ao aparecer o professor, como que esperando a voz de marcha. Finalmente saem da boca do professor as palavras: – Vamos acompanhar Nosso Pai. O decurião-mor toma a cruz, de que já falei, e põe-se à testa do préstito, que formado a dois de fundo com as cabeças descobertas, põe-se em movimento na direção da igreja, indo na retaguarda o professor com um dos decuriões de cada lado. Chegados à igreja fazem a sua entrada na mesma ordem em que vão, indo ajoelhar-se no centro de modo a ficarem os da frente quase junto ao altar, porque a igreja estando ainda em construção, são os ofícios divinos celebrados na vasta sacristia que lhes fica contígua. Acabada a oração, dispersam-se os meninos pegando cada um uma tocha; e, formando alas, põe-se na rua a procissão em caminho da casa do enfermo que reclama os últimos confortos de nossa santa religião, indo sempre precedendo a procissão simbólica da escola. Ao terminar a procissão do Viático volta o préstito à escola onde o professor aplica algumas palmatoadas àqueles que durante o trajeto não se comportaram com a gravidade e respeito devidos ao ato. Aos sábados, guardadas as mesmas formalidades que acabamos de descrever, põe-se a aula em movimento, com a sua cruz à frente, para ouvir a missa que é rezada logo que se apresenta na igreja o professor com os seus discípulos. (*apud* SCHNEIDER, 1993, p. 18).





Coruja também faz menção a esses eventos em suas memórias, mas sem os detalhar:

Quando a Matriz toca o sino para ir o Viático a algum enfermo, mandava os discípulos acompanhar, os quais iam cantando o *Bendito* de cruz alçada, formando alas diante da irmandade. Seguiam para a Matriz atravessando a chácara dos terrenos então abertos do juiz da alfândega, depois Visconde de São Leopoldo; pois era a escola na rua da Ponte entre o beco do Fanha e a rua Clara. (CORUJA, 1996, p. 15).

No capítulo V – “As alcunhas de Porto Alegre e outras Alcinhas” –, publicado no *Anuário do Rio Grande do Sul* (1887), Coruja cita as escolas existentes em Porto Alegre no período:

Além da escola do *Amansa-Burros* ou simplesmente *Amansa*, tínhamos a do *Tico-Tico* ou escola do Paraíso (Antônio Paraíso Mariano<sup>28</sup>), o desejo de Ciências de que foi professor Tomas Inácio da Silveira, e a escola dos *Marimbondos*, de Jose Maria da Silveira. (CORUJA, 1996, p. 109).

Complementando essa informação, no capítulo VI – “As ruas de Porto Alegre” –, publicado no *Anuário do Rio Grande do Sul* (1888), encontra-se a localização dessas escolas quando recorda a “Rua da Ponte”:

Esta rua é uma das mais antigas e mais extensas, pois segue desde a praça do arsenal, atravessando duas praças, ate o ponto histórico Portão. [...] Entre o Beco do Fanha e a Rua Clara era a escola do *Amansa* com frente ao sul: mais adiante em frente oposta a escola do Paraíso (Antonio Paraíso Mariano) a que também chamavam escola do Tico-Tico. [...] Quase em frente ao Beco do Fanha havia e ainda há com frente ao norte uma casa um pouco alta com muitas janelas [...]. Esta casa conservou-se muitos anos com uns quadrinhos de madeira nas janelas admirados pelos discípulos do *Amansa* que ignoravam para que aquilo era; ate que apareceu um estrangeiro de nome Felix Gafûry que lhe pôs vidros. (CORUJA, 1996, p. 125).

[...]

Assim como em algumas povoações se chama a Rua Direita à mais torta delas, assim se chamou por antítese Rua Clara a mais escura das ruas, pois se prestava a boas quedas na pedreira que



havia na esquina da rua da Ponte, e que interceptava o caminho dos meninos do lado do Arsenal, que queriam ir à escola do Paraíso que era na rua da Ponte, com fundos para a da Matriz. (CORUJA, 1996, p. 14).

Sobre as aulas do Padre Thomé Luis de Souza, professor régio, Coruja faz uma afetiva homenagem na crônica – *A aula de latim do padre Tomé (1885)* –, em que descreve a sua personalidade e seu prestígio na sociedade porto-alegrense, com intensa emoção, como expressa no (\*), em rodapé de página, – “ao escrever estas linhas também sinto que meus olhos [...]”

O padre Tomé era homem tão modesto em suas palavras e ações, que sendo cônego e comendador da Ordem de Cristo, nos atestados por ele escritos e assinados, contentava-se em escrever simplesmente Tomé Luiz de Souza, Presbítero do hábito de São Pedro, e nada mais, nem mesmo um *et coetera*. Nunca de sua boca saiu anedota a respeito de alguém; e quando alguma coisa tinha de acrescentar ao dito de outrem, levava à cabeça o dedo polegar dizendo – *a até* [...] etc. Suas virtudes eram tão reconhecidas e respeitadas por seus prelados que, no espaço de 22 anos, que tantos vão de 1836, em que morreu Soledade, até 1858 de seu falecimento, nem o bispo Dom Manoel, conde de Irajá, nem o bispo Dom Feliciano se lembraram de pôr em concurso a igreja Nossa Senhora Madre de Deus que ele paroquiava como encomendado: em seu enterro, o clero, as irmandades e o povo, todos lacrimosos\*, disputavam o direito de o conduzir a mão até o cemitério extramuros; e até eu lá estivesse, teria sido também um dos disputantes, e até na assembleia provincial houve uma voz que apregooou ter ele morrido em cheiro de santidade! (CORUJA, 1996, p. 83).

Coruja continua suas lembranças informando que o padre Tomé nasceu por volta de 1770, em Santa Catarina, de uma das primeiras famílias da Colônia do Sacramento ali refugiadas pela invasão dos espanhóis em 1762. Morreu em 14 de dezembro de 1858, com 88 anos. Sua aula régia de Latim abriu em 1800, tendo lecionado até 1830. Sobre quem foram seus alunos registra o bispo Dom Feliciano, doutor Américo Cabral de Melo, Visconde de Rio Grande (doutor José de Araújo Ribeiro – 1800-1879), padre Francisco de Paula Batista e José Custódio (avô materno do senhor José



Gonçalves Duarte). Com o desejo de destacar os do seu tempo como aluno, cita: conselheiro Cândido Batista; desembargador Paranhos Veloso; doutores Cândido Alves Pereira, Serafim dos Anjos França, João Capistrano, João Rodrigues Fagundes, Inácio Joaquim de Paiva, Rafael de Araújo Ribeiro e Francisco de Sá Brito; Vigários José Inácio, Hildebrando e José Antônio Dutra; padres Francisco de Paula Macedo e Francisco Aurélio Martins Pinheiro; e quase todos os praticantes da Contadoria de Fazenda ali mandados pelos escrivãos da Junta Tomaz José Soares de Avelar e João Maria Jacobina. (CORUJA, 1996, p. 85).

A aula de latim do padre Tomé, Coruja descreve meticulosamente as três sessões em que estava dividida. Sobre a primeira sessão, “preparatória”, diz:

[...] era de manhã atrás da casa da Junta (por abreviatura *atrás da Junta*); e de tarde nas escadas de José Feliciano<sup>29</sup>, à sombra das paredes. Nesta sessão uns estudavam, outros combinavam as lições, outros colavam, outros falavam da vida alheia e da própria, outros finalmente jogavam na tarimba dos soldados o jogo (galeado) das pedras, ou atiravam pedradas lomba abaixo para os lados de João Batista Rabecão ou lateralmente para o valo do quintal do palácio do governo; isto quando a sessão era atrás da Junta e com consentimento dos soldados paulistas, entre os quais havia um a quem tratavam de *Senhor de Deus* por ser esta a maneira por que ele os cumprimentava. As tardes nas escadas de José Feliciano era isto mesmo, menos o jogo galeado das pedras; as pedradas porém tinham outra direção; ou iam para os lados da Praça, ou também lomba abaixo para os discípulos do *Amansa* que iam lá *fora* nos carrapichos e macegas fronteiras à escola por não haver então muro que impedisse<sup>30</sup>, havendo um atalho de ziguezague em sentido diagonal da Rua da Ponte para a Praça ou vice-versa, por onde subiam e desciam os discípulos do *Amansa* quando iam à igreja. (CORUJA, 1996, p. 85).

Coruja prossegue com a descrição da segunda sessão – “a disciplinar:”

Um quarto de hora antes da designada para as lições, o padre mestre abria a porta da sala; e esta era de toda a simplicidade, contendo só o essencialmente necessário: bancos de encosto, cadeira junto à parede entre as duas janelas, para assento do



padre mestre, e defronte desta uma pequena mesa com gaveta em que se guardavam as seletas e o tinteiro; e nas paredes até certo tempo cinco grandes mapas geográficos pendentes, a saber: o mapa-múndi e as quatro partes do mundo (\* nesse tempo ainda não se falava em Oceania). Eu disse *até certo tempo*, porque aí um indiscreto vendo no mapa da Ásia em grandes caracteres o *Mar das Índias* em francês, teve a infeliz lembrança de aumentar-lhe uma garatujas, assim uma espécie de *d a da*; pelo que o padre mestre os recolheu todos, ficando desde então as paredes *despidas* (não digo *mas*, porque o Conservatório Dramático do rio de Janeiro embirrou com essa palavra). Aberta a porta da sala de aula, começavam a entrar os estudantes ou sós ou em grupos de dois, três, ou mais. Assim como nas prisões da justiça, há um *juiz da prisão* por acordo ou convenção, havia também ali um *Cabo-regente*, lugar plenamente preenchido por Marcos Alves Pereira Salgado, que não consentia barulho nem controvérsias. Às vezes fazia exercícios militares, por exemplo: – *Tudo de joelhos*; e todos se ajoelhavam; *Dedo para o ar*; e todos levantavam o dedo; *Levantar*; e todos se levantavam; *Assentar*; e todos se assentavam; *Estudar*; e todos estudavam ou fingiam estudar; e ai daquele que não obedecesse à voz; uma varinha de marmeleiro ou junco o fazia obedecer. Enfim o nome do Cabo-Regente era tão conhecido e usado, que um dos filhos de José Gomes Jardim, ainda calouro, em umas desculpas que teve de dar ao padre mestre, invocou o testemunho de *Siô Cabo-Regente* (risadas). (CORUJA, 1996, p. 86).

A terceira sessão – “a aula de latim” – propriamente dita, é assim apresentada por Coruja:

[...] lições de cor, argumentos denominativos e linguagens, nas quais primava o tal *Carrão* com o seu *fuere* ou *fuere* (única coisa que sabia responder), lições de tradução, argumentos de atrasados, temas duas vezes por semana, e de seis em seis meses algumas palmatoadas em número ímpar de 1, 3, 5. Finda as lições, iam uns para casa, outros a lavar-se no riacho, outros às pitangas (no tempo delas) às ruas da Figueira e da Varzinha, antes de serem ruas, outros finalmente a comprar e comer tremoços na venda do *Manoel Biribiri* em frente ao lugar onde é hoje a ponte. (CORUJA, 1996, p. 88).

Sobre o seu desempenho e aproveitamento nas aulas de latim, Coruja deixa o seguinte depoimento: “este menino tinha tão feliz memória, que de-



vorou a *artinha*<sup>31</sup> em três meses, que tantos vão de 12 de fevereiro a 11 de maio em que lhe meteram na mão o Eutrópio.” (CORUJA, 1996, p. 89).

É interessante destacar o registro que Coruja faz, em suas reminiscências das aulas de latim, do uso de apelidos para os alunos, pelo qual cada um era reconhecido – “todos tinham alcunha<sup>32</sup>”, e o próprio cabo-regente não estava isento, de modo que só se ouvia “Gambá” para aqui, “Lagartixa” para ali, “Caixinha” para acolá, “Ratão me ensina esse ponto?” Querendo deixar para a posteridade as alcunhas com seu respectivo dono, as lista em ordem alfabética<sup>33</sup>, com o cuidado de preservar-se faz uma observação em francês – *honni soit qui mal y pense* –, traduzida por ele: “que ninguém leve a mal o que escrevo, pois não há nisto pensamento oculto.” (CORUJA, 1996, p. 86). Nesta listagem de alcunhas, inclui algumas notas muito ilustrativas do cotidiano de sala de aula:

*Carão*, Serafim Pereira de Carvalho – ‘deste estudante’, que no fim de um ano da *artinha* de Antonio Pereira só sabia que ‘eles foram’ se traduzia *fuere*nt ou *fuere*, há o seguinte episódio: Tinha um estudante de traduzir o trecho seguinte – *et in domum Charomis devenerunt* –, e o fez do seguinte modo: *et devenerunt e chegaram, in domum a casa, Charomis do Carão* (em voz mais alta e apontando para ele) ao que este logo gritou: Ponha-se quieto Siô Próspero. Coitado! Lá foi morrer em 1826 submergindo nas profundezas do mar.

[...]

*Pato*, Lourenço Bandeira, filho de Dona Clara – Quando Lourencinho entrava na aula logo uma voz que gritava: *De quis-quis, quidquid*, ablativo do singular? Ao que todos respondiam com voz gutural-chiante: A quoquo, quoquo, quoquo. E ele era gaiato também ajudava a responder. (CORUJA, 1996, p. 88).

Sobre a aula de Filosofia Racional e Moral, do padre João de Santa Bárbara, Coruja dedica a crônica intitulada “Uma lição prévia de filosofia”, em que informa que começou suas lições em 1821, na rua da Praia em frente ao beco do João Coelho, casa de propriedade do capitão Manoel José de Leão, mudando-se depois para a rua da Ponte, e mais tarde para a rua da Igreja, entre as ruas de Bragança e Rosário. A seguir, faz um significativo registro de um episódio vivido:



Nesta casa, às nove horas da manhã, estavam os estudantes na sala, vem ele de dentro, cumprimenta e é cumprimentado; assenta-se. A esse tempo o sino grande da matriz dobra a defunto; pergunta ele: – Morreu alguém? O estudante Humberto responde: – Sim Senhor, morreu F., e acrescenta: – ‘Como ficarão aqueles pobres filhos?’ O padre-mestre, depois de refletir um pouco, estabelece entre os discípulos o seguinte diálogo: – ‘O senhor tem pai vivo?’ – ‘Não senhor.’ – ‘O senhor tem pai vivo?’ – ‘Não senhor.’ – ‘O senhor tem pai vivo?’ – ‘Não senhor.’ – ‘O senhor tem pai vivo?’ – ‘Não senhor.’ (Todos eram órfãos de pai). Continua perguntando: – ‘Algum dos senhores se troca por F., F. e F., que tendo pais vivos passam o dia a laçar cabritos no Alto da Caridade?’ Todos a uma responderam: – ‘Não senhor.’ ‘Portanto’, concluiu ele, não é grande mal não ter pai vivo. Vamos à lição. (CORUJA, 1996, p. 59-60).

182 Em outra passagem de suas crônicas-memórias, Coruja recorda as “duas terríveis letras iniciais maiúsculas P.R, cuja significação ninguém conhece, mas que em outro tempo era por demais sabida de cor e salteada por ‘qualquer menino’ de escola.” Complementa a recordação, explicando ao leitor seu significado: “P.R. queria dizer Príncipe regente, que os áulicos de palácios mandavam pôr nas portas de seus desafetos, escritas a pincel em grandes caracteres de cor vermelhão ou de barro; e indicavam que o inquilino devia mudar de domicílio em 24 horas.” (CORUJA, 1996, p. 55).

## Finalizando

Com suas crônicas memórias, Coruja busca partilhar o passado com suas narrativas de vida na cidade e na escola. Ao compartilhar um itinerário de vida procura dar sentido à busca de si, de suas raízes de um passado distante que se faz presente. O desejo de informar sobre a cidade de Porto Alegre, distante de si no tempo e no espaço, objetiva socializar saberes e representações construídas, emoções contidas.

Em suas crônicas recorda seus professores, eventos de sala de aula, localização dos estabelecimentos de ensino e colegas ou conterrâneos. Trazem informações preciosas sobre a vida quotidiana, os saberes e as práticas pedagógicas, os sofrimentos e as alegrias vividas, as rotinas escolares,



as atividades curriculares, os exames, as emulações e castigos. A pergunta que nos deixa é: por que nenhuma recordação do seu tempo como professor, função que exerceu de 1827 a 1836, em Porto Alegre. Será que pretendia dar continuidade as suas crônicas memórias, mas a morte o impediu? Ou essas recordações não teriam o mesmo significado como o processo de formação enquanto aluno e jovem?

Os professores marcam indelevelmente as lembranças dos alunos. Essas evocações não são neutras, mas sempre permeadas de nostalgia, de afeto e de elogios, e, às vezes, de imagens caricatas dos mestres. Tison (2004, p. 196) afirma que a “escola é lugar de aprendizagens da vida, lugar de confrontações e, às vezes, de conflitos, microcosmo que reproduz a sociedade dos adultos em todos os seus aspectos, como espaço de maturação intelectual”. A importância da infância e da instituição escolar na construção social da memória e o interesse histórico de ver traços de tempos passados mostram que as memórias de vida ou as escritas autobiográficas<sup>34</sup> são testemunhos preciosos da “cultura escolar” de um tempo e espaço, significativos para a construção da história da escola e da educação.

## Notas

- 1 Texto originalmente apresentado com o título *Antigulhas do Professor Coruja*. Memórias de aluno. In: CONGRESO INTERNACIONAL HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA, 8., 2005, Alcalá. Universidade de Alcalá/Espanha. (Alcalá, 3 a 8 julho de 2005).
- 2 Sobre a História, literatura e história da educação, ver Decca&Lemaire (2000); Dosse (2001); Pesavento (2003); Zilbermann. (2004).
- 3 Exemplar é o “Conto de Escola” de Machado de Assis (1884). Outro exemplo seria a obra coletiva com contos de escola – *Histórias dos tempos de escola*. (FALCÃO et al, 2002).
- 4 Em jornais diários e revistas encontram-se várias crônicas sobre escola, professor, sala de aula, assim como charges.
- 5 O romance que toma a escola como objeto, e a escola que tem um lugar no romance. Sobre romances e escola no século XIX, ver: Tison (2004).
- 6 Klein (2004, p. 24) assinala que as várias biografias do professor Coruja indicam que seus autores extraíram informações de uma fonte comum, não havendo muitas variações entre elas. Considera a mais completa a de Walter Spalding (1973). Outras biografias são de: Porto Alegre (1994), Franco (1983, 1996); Rodrigues (1899); Machado (1956).
- 7 Achylles Porto Alegre publica a crônica “O Coruja e o Villa-Nova”, em que apresenta Joaquim Coruja como um sujeito que não levava a sério o seu dever de mestre, qualificando como um “cabra

escovado". Em 1847, teve 15 alunos em sua aula de primeiras letras. Era responsável, em 1849, por uma escola de primeiras letras no 2º Distrito da Capital, freqüentada por 150 alunos, tendo sido aprovados somente 11.

- 8 Catarina Lopes foi nomeada professora pública da cidade de Rio Grande em 29 de agosto de 1834. No Rio de Janeiro fez concurso para a cadeira de primeiras letras para meninas, da Freguesia de São José, em 15 de novembro de 1837, tendo aprovação plena. Somente em 1843, por carta imperial, foi nomeada proprietária dessa cadeira. Aposentou-se em 1874, tendo falecido nos primeiros anos de 1880. (Porto, 1944).
- 9 Maria Josefa Barreto Pereira Pinto (?-1837): poetisa, escritora, professora e primeira e única mulher jornalista na década de 1830 no Rio Grande do Sul. Criou uma escola mista, situada na rua Santa Catarina (Dr. Flores), em que ensina latim, geografia e filosofia. ( Flores, 1989).
- 10 Ver a crônica de Lessa (2002) "O espantador da burrice".
- 11 Nome da Igreja Matriz antes da Catedral Metropolitana de Porto Alegre.
- 12 Em 15 de outubro de 1807, é transformada em *aula régia* a aula particular de Latim, fundada pelo padre Thomé Luiz de Souza em 1800, em Porto Alegre. Latinista e filólogo emérito exerceu o magistério até 1831.
- 13 O padre João de Santa Bárbara (1786-1868) concursa-se na cadeira de Filosofia Racional e Moral em 23 de novembro de 1820, sendo aprovado. Em 5 de fevereiro de 1821 instala a aula pública na Igreja Nossa Senhora da Madre de Deus, com proventos anuais de 300\$000 réis. Também fundou, em 1º de junho de 1831 (1821?), a primeira aula pública para estudo de Matemática, Geometria e Rudimentos gerais de Engenharia em Porto Alegre. Consta como simpaticizante da "maçonaria revelada," sendo de sua autoria a seguinte afirmação: "nenhuma verdade resplandece mais do que aquela que dá a Maçonaria o seu lugar, como a maior benfeitora da humanidade. Onde há uma dor, ela consola; onde há uma lágrima, ela enxuga; onde há um órfão, ela ampara; onde há um ignorante, ela ensina; onde há um criminoso, ela aconselha; onde há um virtuoso, ela dele se apropria; onde há um bem a praticar, ela o pratica. É digna do divino filho de Maria." Fonte: [www.vetorialnet.com.br/~arleo/maconariarevelada.htm](http://www.vetorialnet.com.br/~arleo/maconariarevelada.htm)
- 14 Paracleto: pessoas que defende ou protege alguém, mentor. (HOUAISS, 2002).
- 15 Sobre o método monitorial ou mútuo, ver BASTOS; FARIA F. (1999)
- 16 Sobre a maçonaria no Rio Grande do Sul, ver COLUSSI. (1998)
- 17 Instituição fundada em 5 de abril de 1829, no Rio de Janeiro, sob o nome de *Sociedade Jovial e Instrutiva*, com a finalidade de manter um asilo de órfãos. (BASTOS, 2002).
- 18 Esse livro teve uma edição em Londres. (1856).
- 19 Lessa (2002, p. 64, 70) faz referência ainda a um "curioso catecismo histórico-geográfico, publicado em 1886 pelo *Anuário* de Graciano Azambuja". Na introdução do Catecismo, Coruja informa o leitor "Acostumado há muitos anos a ensinar meninos e a escrever-lhes compêndios de leitura, lembrei-me de organizar um novo e pequeno catecismo histórico-geográfico riograndense, que servirá também para muita gente grande. Vai pelo método socrático, isto é, por perguntas e respostas."
- 20 Madraço: que ou aquele que não se empenha em suas atividades, que é dado ao ócio; mandrião, preguiçoso, vadio. (HOUAISS, 2002).





- 21 O dia de São José é 19 de março. Também considerado dia da escola.
- 22 Suetto: feriado escolar, interrupção do trabalho para descansar, costume, tradição. (HOUAISS, 2002).
- 23 Felicíssimo Manoel de Azevedo (1823-1905) fez curso de Cirurgia Dentária no Rio de Janeiro (1880). Foi vereador (1887-1889), administrador da cidade de Porto Alegre (1889), redator do periódico *Federação*, presidente do primeiro Clube Republicano de Porto Alegre, cronista do passado da cidade. (MARTINS, 1978).
- 24 Kraemer Neto (1969) e Schneider (1993) reproduzem na íntegra esse artigo de Felicíssimo de Azevedo, intitulado "A primeira escola de Porto Alegre." Schneider dá como referência o periódico Revista Província de São Pedro, n. 16, 1951.
- 25 Porto Alegre (1994) e Felicíssimo de Azevedo (1925) referem-se à rua da Ponte como sendo a rua Riachuelo, mas Klein (2004) afirma ser a rua Coronel Fernando Machado. Coruja (1996) confirma, em sua crônica sobre as ruas de Porto Alegre (1888), que a rua da Ponte "sempre se chamou e se chamará Rua da Ponte; e tem hoje a placa de *Rua do Riachuelo* para comemorar o heróico feito da esquadra brasileira, nas águas do Paraná, no memorável dia 11 de junho de 1865."
- 26 Sobre as aulas de francês e latim, Felicíssimo de Azevedo (1885) faz o seguinte relato: "Aqui a sua natureza se transforma. À saída do último discípulo da escola primária, às 11 horas da manhã, aparece o professor no quarto, que já descrevemos, dando aos alunos uns – Bons dias, senhores; feito o que toma o lugar na cabeceira da mesa, ficando os discípulos assentados no banco em frente à mesma." É chamado cada um por vez. Depois da lição da artinha (de cor) faz ele diversas perguntas de gramática que o discípulo vai respondendo entre temor e a esperança de acertar. O professor principia mansamente a sua explicação procurando fazer-se bem compreendido; mas se o discípulo, baldo de inteligência fácil, não compreender logo a explicação dada, começa o professor sem demora a inflamar-se gritando loucamente e acabando as mais das vezes pela aplicação de alguns bolos. Amansa-burros além do francês, em que não era forte, conhecia bem a língua latina estando bastante familiarizado com os clássicos. Traduzia mimosamente os poetas latinos, como Virgílio, Horácio, Ovídio etc. Teve o prazer de apresentar excelentes discípulos em latimidade que traduziam facilmente os melhores livros clássicos. O seu curso de latim era feito em cinco anos." (SCHNEIDER, 1993, p. 16).
- 27 A cartilha de Padre Inácio é de autoria do Padre Inácio Martins, primeiro noviço português admitido na Companhia de Jesus, em 1547. Doutor em Teologia pela Universidade de Évora. Faleceu em Coimbra, em 1598. A cartilha destinava-se ao ensino de latim. A cartilha constava de algumas adições à *Doutrina Cristã* (Lisboa, 1561), do padre Marcos Jorge, também Jesuíta. Cascudo (1977, p. 163), na locução "tempo do padre Inácio", nos informa que "o padre Inácio Martins foi professor do 4º curso de filosofia do Colégio das Artes, depois que sua direção foi entregue à Companhia de Jesus. Era o instrutor da infância pelas infiltrações da sua *Cartilha*, adotada obrigatoriamente em todas as escolas, e propagador, de *facto*, das doutrinas da Companhia. Saía à rua de penão alçado e campainha, ensinando às crianças da plebe o catecismo e pregando. Subia aos palcos, onde se representavam comédias e autos, expulsava os atores, benzia-se, peroava e proclamava a doutrina. O que perpetuou o seu nome não foram os seus atos de fanatismo audacioso, mas a tradição cômica de sua *Cartilha*. Ainda hoje se diz para caracterizar a ignorância de qualquer pessoa, que *aprendeu pela Cartilha do Padre Inácio*."
- 28 Coruja (1996, p. 14) diz que "Antonio Paraíso Mariano tinha uma escola de dia, porque de noite ia representar no teatro o *Manoel Mendes*, o *Dr. Sovina* e o *Esganarelo*, para o que tinha boa

queda.” Antonio Paraíso Mariano: professor, conhecido pela alcunha de “Tico-tico” e que no ano de 1800 abre sua escola na capital.

- 29 O palácio a que se refere o autor é conhecido como Solar dos Câmaras, à rua Duque de Caxias, construído por José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo e primeiro presidente da Província. (FRANCO, 1996).
- 30 Aqui, Coruja coloca um asterisco muito importante – “Destas não se lembrou senhor Felicíssimo”. Será que se referia a descrição publicada por Felicíssimo de Azevedo, sobre a escola do professor Antônio D’Ávila, que omite esse fato?
- 31 Artinha: manual ou conjunto de noções elementares de determinada matéria didática.; texto didático para aprendizado das noções teóricas de música. (HOUAISS, 2002).
- 32 Alcinha: denominação ou qualificativo, por vezes depreciativo, que se usa em lugar do nome próprio de alguém ou em acréscimo deste. (HOUAISS, 2002).
- 33 Coruja cita 48 alcunhas, sendo que a grande maioria refere-se a nomes de bichos. Essa lista é muito significativa para perceber a memória do autor, quase 70 anos após os eventos relatados, e para o estudo de figuras da sociedade porto-alegrense.
- 34 Sobre educação, história, escrita autobiográfica, ver: Mignot; Bastos; Cunha (2000).

## Referências

- 186 AZAMBUJA, Graciano. **Anuário do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 1886.
- ASSIS, José Maria Machado de. **Conto de escola**. São Paulo: Cosac& Naif, 2002.
- AZEVEDO, Felicíssimo Manoel de. A primeira escola de Porto Alegre. In: SCHNEIDER, Regina Portella. (Org.). **A instrução pública no Rio Grande do Sul**. (1770-1889). Porto Alegre: Editora da Universidade/EST Edições, 1993. p. 16-18.
- BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA Filho, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EdUPF, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro patria laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Conto de Escola. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 213-214, set. 2003.
- BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. Olhai o que o tempo não levou. A literatura de Érico Veríssimo. In: GONÇALVES, Robson Pereira. (Org.) **O tempo e o vento – 50 anos**. Santa Maria/RS: UFSM; Bauru/SP: EDUSC, 2000. p. 181-197.
- BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Destinos das letras**. História, educação e escrita epistolar. Passo Fundo/RS: EDUPF, 2002.



CASCUDO, Luis da Câmara. **Locuções tradicionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Campanha do Folclore Nacional, 1977.

COLUSSI, Eliane Lúcia. **Maçonaria gaúcha no século XIX**. Passo Fundo: EDUPF, 1998.

CORUJA, Antonio Álvares Pereira Coruja (1881-1890). **Antigualhas**. Reminiscências de Porto Alegre. Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1996.

CUNHA, Maria Teresa Santos; BASTOS, Maria Helena Camara. Letras em festa. In: NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: PUCRJ/Loyola, 2001. p. 201-210.

DECCA, Edgar Salvadori; LEMAIRE, Ria. (Org.). **Pelas margens**. Outros caminhos da História e da Literatura. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

DOSSE, François. **A História à prova do tempo**. Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP, 2001. Tradução de Ivone Castilho Benedetti.

FALCÃO, Adriana; KIEFER, Charles; CARRASCOZA, João Anzanello; SIQUEIRA, José Rubens; KUPSTAS, Márcia; SANTARRITA, Marcos; RHEDA, Regina; VIANA, Viviana de Assis; CARRASCO, Walcyr.(Org.). **Histórias dos tempos de escola**. Memória e aprendizado. São Paulo: Novalexandria, 2002.

FLORES, Hilda Hübner. **Sociedade**. Preconceitos e Conquistas. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1989.

FLORES, Hilda Hübner. **Dicionário de mulheres**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1999.

FRANCO, Sérgio da Costa. Introdução. In: CORUJA, Antonio Álvares Pereira Coruja (1881-1890). **Antigualhas**. Reminiscências de Porto Alegre. Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1996. p. 7-10.

GOULEMONT, Jean Marie. **As práticas literárias ou a publicidade do privado**. Tradução Hildegard Feist. In: ARIES, Philippe; DUBY, Georges. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986. (História da Vida Privada, III).

HOUAISS, Antonio. (Dir.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KLEIN, Ana Inêz. **Crônica e história: a trajetória de seus encontros e desencontros e a análise de "antigualhas: reminiscências de Porto Alegre"**, de Antonio Álvares Pereira Coruja à luz de reflexões atuais sobre a relação. 1997. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fronteiras de cristal:** um estudo sobre a memória e a história através das crônicas "antigualhas: reminiscências de Porto Alegre". 2004. 200 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KRAEMER NETO. **Nos tempos da velha escola.** Porto Alegre: Sulina, 1969.

KUHN, Fabio. **Breve história do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2002.

LESSA, Luiz Carlos Barbosa. **Crônicas do passado presente.** Porto Alegre: Nova Prata, 2002.

MARTINS, Ari. **Escritores do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1978.

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Refúgios do eu.** Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação,** Pelotas, v. 7, n. 14, p. 31-46, set. 2003.

PORTO ALEGRE, Achylles. **História popular de Porto Alegre.** Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1994.

PORTO, Aurélio. A. A. Pereira Coruja. **Lanterna verde.** Boletim da Sociedade Felipe D' Oliveira, n. 8. Rio de Janeiro: Gráfica Mauá, 1944. p. 55-67.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul.** (1770-1889). Porto Alegre: Editora da Universidade/EST Edições, 1993.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Infância, higiene e educação. In: ARAÚJO, José Carlos; MARCÍLIO, Maria Luiza. (Org.). **Educação e trabalho:** dimensões formativas da infância. São Paulo: Autores Associados/UFU/Humanitas, 2006. (no prelo)

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil.** Pelotas/RS: Seiva, 2003.

TISON, Guillemette. **Le roman à l'école au XIXe siècle.** Paris: Belin, 2004.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl. **Programa de ensino da escola secundária brasileira.** (1850-1951). Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

ZILBERMANN, Regina. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. **Revista História da Educação,** Pelotas, v. 8, n. 15, p. 73-88, abr. 2004.



Maria Helena Camara Bastos  
Professora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul e pesquisadora do CNPq  
E-mail | mhbastos@pucrs.br

Recebido 27 dez. 2005

Aceito 3 fev. 2006



# História de vida: como tornei-me pesquisadora?

Life story: how i became a researcher?

Iria Brzezinski  
Universidade Católica de Goiás

## Resumo

Ao longo da formação e construção da carreira de pesquisadora tive a rara experiência de viver minha condição humana dedicando-me aos estudos individualmente, ao mesmo tempo em que aceitei e respeitei a marcante presença do coletivo de pesquisadores, mais experientes, que me auxiliaram descobrir pistas da investigação. No presente artigo pretendo revelar essa caminhada, sob meu ponto de vista, narrando as pesquisas mais relevantes. Os objetos de investigação englobam políticas de formação de professores, condições salariais, avaliação de programa de formação de professores, diretrizes curriculares nacionais de formação e estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação. Minha história de pesquisadora se cruza cotidianamente com a militância política em movimentos de defesa da formação do professor. Ações, reflexões e construção de conhecimento que assumo com muita convicção.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Pesquisa na área da educação.

## Abstract

Throughout the formative process of my career as a researcher, I have had the rare experience of living out my human condition devoted to a individual study, while at the same time accepting and respecting the significant presence of more experienced researchers who gave me insights into investigation. This article sets out to unveil this journey, from my point of view, pointing out the most relevant researches. The objects under investigation include policies in teaching formation, wage conditions, evaluation of teaching formation programs, national curriculum guidelines for the formation and state of knowledge on the formation of educational professionals. My story as a researcher daily intertwines with my political militancy in organizations which defend teaching formation. Action, reflection and the construction of knowledge, which I assume with real conviction.

Keywords: Educational policies. Teaching formation. Research in the field of education.



A pesquisa,  
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão  
Para que os homens  
Achem todos um pouco de pão  
E mais liberdade  
A pesquisa,  
É o tatear em um labirinto,  
E aquele que não conheceu a embriaguez de procurar seu rumo  
Não sabe reconhecer o verdadeiro caminho  
A pesquisa  
É a surpresa, a cada descoberta,  
De se recuar as fronteiras do desconhecido,  
Como se a natureza, cheia de mistérios  
Procurasse fugir de seu descobridor.  
(MARTIN, 1994)

Neste artigo, pretendo (re)visitar minha história de vida como professora e pesquisadora. Trata-se de um desafio, pois trabalhos dessa natureza implicam riscos. Não é a primeira vez que realizo esta tarefa de tentar rever o passado e refletir sobre o presente. Estou convicta de que devo me ater ao real, ao verdadeiro, sem exaltações afeitos a que os mais velhos são afeitos, porque marcados por saudades.

Uma trajetória profissional, via de regra, é difícil de ser contada porque, se por um lado, as palavras traduzem o conhecimento construído, ao longo da profissionalização, conforme uma lógica racional própria das investigações, por outro, a história de vida é sempre relatada por meio de expressões carregadas de significados subjetivos, que se circunscrevem às situações de cada instante dedicado à produção do conhecimento.

Guimarães Rosa afirma que “[...] contar é dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.” (ROSA, 1986, p. 80). Estas expressões são do personagem-narrador Riobaldo, criado pelo autor. Rosa mantém a identidade sertaneja do personagem que narra a travessia do *Grande Sertão: Veredas*, remexendo suas memórias.

Para escrever este artigo precisei remexer muito minhas memórias. Como ponto de partida recorri a um dos meus escritos: “O profissionalismo em construção: possibilidades e perplexidades” (BRZEZINSKI, 2001), no qual conto parte de minha trajetória profissional. Escrevo mais uma vez,

revido passagens de minha travessia como profissional, pesquisadora da área de Educação. Esse exercício despertou-me para viver intensamente o presente. Só agora me dei conta que ultrapassei o século XX. Cheguei ao III milênio. Nessa ultrapassagem fui envolvida pelos avanços tecnológicos e mudanças de paradigmas da Ciência como toda cidadã que vive na sociedade contemporânea. Presencio, contudo, dia após dia, acontecimentos estarrecedores que não são equacionados pelas inovações da terceira revolução industrial, tais como: a banalização da miséria, a degradação do ser humano perante o desemprego estrutural, o desespero diante do terrorismo, a orquestração de arbitrariedades que esvaziam cada vez mais os regimes democráticos, a corrupção que violenta a ética da política, o fortalecimento de uma forma de poder que concede privilégios a uma pequena minoria, negando a muitos a sua condição humana.

192 Ao longo da formação e construção da carreira de pesquisadora tive a rara oportunidade de viver minha condição humana dedicando-me aos estudos individualmente, ao mesmo tempo em que respeitava pesquisadores, mais experientes, que me auxiliavam na descoberta de pistas da investigação. Por esses caminhos passei por momentos distintos, ora solitários, ora com parceiros multirreferenciados. Realmente vivi o “tatear no labirinto” da Ciência – a imaturidade de pesquisadora “junior.” Vivi a embriaguez, ao procurar o verdadeiro caminho de estudar com afinco, de refletir na ação e sobre a ação – fiz movimentos para a escolha do método, dos procedimentos de pesquisa e senti a ingênua satisfação de desvelar alguns tortuosos rumos, propondo alternativas de mudanças.

Surpreendo-me com o “recuar as fronteiras do desconhecido”, (MARTIN, 1994) a cada projeto bem sucedido. Vivi e vivo o prazer das descobertas, pesquisando em grupo. Tento assegurar minha liberdade, a fim de socializar conhecimento a quem interessar. Vivo atualmente minha condição humana de arquivar o já sabido e de dialeticamente “[...] duvidar da minha própria dúvida”, acreditando, porém em alguma coisa, como lembra Juan Mairena, citado por Morin (2002, p. 21).

Nunca admiti a existência de verdades únicas, mas é impossível ser pesquisador sem acreditar e defender idéias que expliquem determinado momento histórico. São idéias e conceitos que, por certo, serão colocados em dúvida e, desde que a argumentação científica convença, não reluto em abandoná-los. Neste instante, creio no que anuncia Gerard Martin (1994)





em seus versos transcritos como epígrafe deste texto e nas sábias palavras de Guimarães Rosa (1986).

Refazendo minha trajetória, muitas vezes o começo parecia ser o final e este o ponto de onde devo começar: rememorando o passado, lutando por conquistas no presente, projetando utopias, com o propósito de aprender a construir no concreto pensado o sentido de minhas aprendizagens significativas. Continuo curiosa, continuo aprendendo a ser investigadora.

Em virtude de minhas convicções, necessito, neste instante, em que me empenhei a dizer a história de pesquisadora, a contar minha caminhada no exercício do magistério, pois todo professor é indiscutivelmente um pesquisador. É, portanto, na intersecção entre o percurso de minha formação inicial e continuada e a de minha atuação como professora e pesquisadora que me atrevo a revelar minha identidade profissional, uma identidade desenhada, construída e forjada de dentro para fora da categoria profissional, com participação intensa nos movimentos sociais de educadores em defesa da profissão professor.

## 1. É preciso tatear no labirinto

193

Para alicerçar minha construção como pesquisadora, remonto aos idos de 1967-1968<sup>1</sup>. Acadêmica do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (FFCL/UFPR) e professora no Complexo de Ensino de 1º e 2º Graus do Colégio Estadual do Paraná. Por esta época, a sociedade brasileira estava sob intensa repressão dos militares que com o Golpe de 1964, calavam as vozes dos cidadãos, entre esses, os estudantes e, notadamente, daqueles que se preparavam para atuar como cientistas sociais e sociólogos. O Ato Institucional nº 5/1968 e o Decreto-Lei nº 477/1969, associados ao Ato Complementar nº 75/1969, eram os instrumentos legais que perversamente cassavam as iniciativas científicas. Os militares prenderam, torturaram, mataram, exilaram pesquisadores e estudantes, manipulando os incautos com a seguinte alegação

[...] atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos, que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa,



desenvolvimento e bem-estar de seu povo, estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la. (AI-5, 1968, p. 1).

Nas décadas de repressão 1960-1970, o curso de Ciências Sociais no Brasil foi presa fácil dos militares golpistas, diante do novo perfil do curso que começava a se esboçar. Ainda que tardiamente em relação aos países europeus, o curso de Ciências Sociais, com forte conotação política, rompia com a tradição de aceitar a lógica formal como modelo teórico explicativo do conhecimento e começava a abraçar a lógica dialética ou como denominada por Henri Lefebvre (1983, p. 88) a lógica concreta, que “[...] coroa e remata a história do conhecimento, ou seja, é a própria teoria do conhecimento como história da prática social.”

As pesquisas, componente curricular fundamental para a formação do cientista social, eram desenvolvidas no curso sob a coordenação de professores e pesquisadores. Marcada pela hegemonia do conservadorismo, a Universidade Federal do Paraná tolhia qualquer iniciativa de pesquisadores filiados ao movimento de transição dos paradigmas da lógica formal para a lógica dialética e da pesquisa quantitativa para a pesquisa qualitativa. Em contraposição, começa a se fortalecer um grupo de resistência ao instituído que defendia ser “[...] o fenômeno humano tão *sui generis* que necessitava de método próprio” (DEMO, 1982, p. 13) oposto ao método das ciências naturais e exatas, formal, lógico, racionalista. Este método toma por base

○ pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperam eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista quantitativa, formalista, e ignora ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (DEMO, 1982, p. 15).

○ grupo de resistência ainda vivia na clandestinidade, ameaçado pelo regime de exceção da ditadura militar que acusava de “subversivas da ordem” todas aquelas pessoas que agiam em resistência às arbitrariedades. O grupo dos “suversivos” concebia as ciências humanas como não unitárias em face da provisoriedade processual característica fundamental da história.



Para a dialética não existe determinismo, nada é acabado, nada é único, nada é definitivo pelo fato de que o vir-a-ser exige constante superação.

Foi neste contexto que comecei a tatear no labirinto Ciência como bolsista de iniciação científica, durante o curso de Ciências Sociais. Nesta condição, participei de duas investigações realizadas no período 1967-1968. A primeira, financiada, parcialmente, pelo Secretaria de Educação do Estado do Paraná, objetivava identificar locais na zona rural do norte do Estado mais necessitados de classes de alfabetização. A segunda pesquisa consistiu de um estudo comparativo entre o salário dos professores atuantes ensino primário (nomenclatura da época) da rede pública e a remuneração conseguida por trabalhadores da economia informal.

O desenvolvimento da primeira pesquisa seguiu, a rigor, as etapas da investigação quantitativa, o que marcou também seus resultados. Alcançados após um complicado tratamento estatístico dos dados, os resultados indicaram os locais e as escolas rurais mais necessitados, em cada município, onde deveriam ser implementadas classes de alfabetização com vistas a erradicar o analfabetismo. A esse projeto de pesquisa integrava outro voltado para o desenvolvimento econômico de regiões em que era indispensável erradicar a plantação de café, fazendo o preparo para a pluricultura. Equivocadamente, o propósito de eliminar o analfabetismo surge após uma crise da produção cafeeira que levou ao empobrecimento do Estado.

Os dois projetos ("Campanhas") do governo estadual, "Erradicação do Analfabetismo" e "Erradicação das Plantações de Café", seguiam os mesmos métodos de pesquisa e eram desenvolvidos como se tratassem de objetos de pesquisa semelhantes. Não cabe dúvida de que, na ocasião, a pouca experiência em pesquisa impedia-me de fazer análises mais profundas dos resultados. Hoje posso assegurar que um dos objetivos foi atingido, uma vez que seus resultados definiram os locais mais apropriados para a instalação das classes de alfabetização, a zona rural, que à época apresentava altos índices de analfabetos.

Em nossos dias, entretanto, tenho uma certeza: "Campanhas" de Alfabetização alcançam resultados inexpressivos, visto que o mais relevante é manter um programa contínuo e ininterrupto de políticas educacionais que promovam a alfabetização de toda a população escolarizável, quer vivam na cidade, quer residam no campo. Tais políticas se bem executadas, com

recursos entre idade cronológica e nível de escolarização existente em nosso País. Dados oficiais (MEC/INEP, 2006, p. 17) mostram que a taxa de analfabetismo ainda persiste: alcança 11,6% da população com mais de 15 anos de idade e o que mais impressiona são os números absolutos referentes a essa faixa de idade, cerca de 14,6 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos. Em pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, braço social do Ibope, constatou-se, em 2005, que 68% dos brasileiros são analfabetos funcionais. Isso significa que estes indivíduos são capazes de ler apenas sentenças simples. O dado mais assustador, contudo, é que apenas 26% da população de todo o País são cidadãos plenamente alfabetizados.

A segunda pesquisa, de que participei como estudante, consistiu em um estudo comparativo entre o salário dos professores atuantes no ensino fundamental da rede pública estadual de Curitiba e o valor conseguido por trabalhadores da economia informal com a mesma jornada de trabalho. Engraxates, lavadores de carro, pipoqueiros e prostitutas foram os sujeitos da investigação. Os resultados revelaram que o valor/mês recebido pelos trabalhadores da economia informal era em torno de 50% maior do que o salário dos professores “primários.”

196 Os resultados foram de impacto, visto que subsidiaram as negociações da Associação dos Professores do Paraná com o governo do Estado que diante de incontestáveis argumentações concedeu aumento salarial, levando em conta a formação especializada e o objeto de trabalho dos professores.

Volto-me agora para década de 1970 para fazer um “balancê” nas coisas passadas. Com o diploma de graduação como cientista social e licenciada em Sociologia, falta de outra opção no mercado de trabalho, passei a exercer a profissão de professora e orientadora educacional<sup>2</sup> do Ensino Fundamental e Médio, porém dei continuidade à minha profissionalização docente. Em 1972 retornei à UFPR para cursar uma modalidade de formação continuada para graduados no setor de Educação – Complementação Pedagógica em Orientação Educacional. Fui “lançada” nesse curso por força das circunstâncias. A inexistência de orientadores habilitados no Complexo de 1º Grau do Colégio Professor Brandão, escola tributária do Colégio Estadual do Paraná e a “ficha corrida” de professora responsável impulsionaram minha convocação para ocupar o cargo de Orientadora Educacional. Como minha consciência e meu compromisso profissional por reconhecer-me uma formadora de homens e mulheres – concepção de professor e orientador



–, não me permitia “ocupar o cargo” sem estar habilitada para tal. Nessa função permaneci por mais de uma década, porém habilitada como especialista na área.

Integrada à equipe de orientadores da referida instituição de ensino, equipe tocada pela responsabilidade de desenvolver pesquisa, ousadamente dediquei-me a um projeto coletivo. A insegurança em relação às questões teórico-metodológicas conduziram-me a um intenso estudo. Descobri, com a ajuda de uma pesquisadora *senior*, que no projeto havia uma contradição entre o referencial teórico e a metodologia de pesquisa. O objeto pesquisado eram os problemas afetivos, cognitivos ou psico-motores apresentados pelos adolescentes. O referencial teórico apontava para uma pesquisa qualitativa da educação, com enfoque marcadamente humanista, contemplava idéias da pedagogia não-diretiva de Carl Rogers e seus seguidores. Essa abordagem psicopedagógica estimula relações de ajuda “centradas no cliente” (estudante) e busca valorizar as aptidões, “dons” e inclinações do indivíduo, mas contraditoriamente, ignora quaisquer relações desse conjunto de “habilidades” com os condicionantes de classe social e do contexto político-cultural, econômico e familiar do sujeito.

Outra contradição era a postura autoritária e diretiva assumida pelos orientadores-pesquisadores, nas múltiplas relações inerentes à organização escolar, relações que denunciavam a formação e a prática racionalista instrumental, comportamentalista e tecnicista desses profissionais. Com tantas contradições, a meu ver, parecia impossível assumir um discurso de respeito à controvertida condição humana do adolescente, orientando o “cliente”. Na verdade, os resultados só poderiam se transformar em um discurso sobre as aptidões e os problemas diagnosticados nos alunos pelos investigadores, com base em dados expressos de modo quantitativo em tabelas, números absolutos e percentuais. Que decepção para uma cientista social que elegeu como método de investigação a dialética centrada no materialismo histórico!

197

## 2. Libertando-me da imaturidade, porém não da dúvida

Durante a década de 1980, passei a desenvolver investigações sobre um dos cursos de formação de profissionais da educação: o de Pedagogia. A descoberta desse objeto de estudo coincide exatamente com meu ingresso

como militante nos movimentos sociais de educadores. Estes movimentos, expressão da luta pela organização dos educadores, consistem de uma força articuladora da militância dos participantes que mantêm coesão ideológica e unidade de ação em defesa de objetivos comuns. Os movimentos de educadores passaram a ter maior visibilidade pública durante a década de 1980, embora tenham sido engendrados ao longo da década anterior de forma clandestina como enfrentamento às ações do governo autoritário.

Os movimentos de educadores são verdadeiros *lócus* de fecundidade de idéias que atualizam os profissionais da educação, colocando-os na contemporaneidade da produção científica. Esta modalidade de formação contínua promovida pelo movimento de educadores, entre outros aspectos, permite desvelar algumas estratégias por onde enveredam as decisões políticas sobre o preparo e valorização dos profissionais da educação e fortalece.

Desse modo, nas décadas de 1980 e 1990, os educadores que se defrontavam inicialmente com um “não-saber” foram impulsionados a desenvolver pesquisas e reflexões coletivas para chegar à experiência compreendida a episteme de Lefebvre (1961). Essa experiência buscava alternativas de mudanças profundas nos cursos de formação, nas instituições de ensino superior, nas universidades, nas agências contratantes, nos órgãos do aparelho do Estado, enfim, na sociedade.

Foi o mergulho nessa aventura militante e nessa experiência que tem sido vista, sentida, falada, pensada e feita no coletivo que me fez crescer e me transformar em sujeito coletivo. Possibilitou-me, ainda, em certos momentos, elevar à intelegibilidade os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas ao longo de minha Graduação, Pós-Graduação e no efetivo engajamento nos movimentos sociais.

Passei a ser reconhecida como pesquisadora que, com certa independência, atirava-se em novas descobertas, sem nunca duvidar das certezas.

Após ser convencida por um renomado pesquisador de História da Educação brasileira e curricularista de que para conhecer a Pedagogia, enquanto curso e possível ciência, deveria voltar meus questionamentos para as origens da “Cadeira Pedagogia”, comecei a pesquisar a formação de professores “primários” na Escola Normal de nível secundário, fundada em nosso País no século XIX. As orientações desse pesquisador foram preciosas



e realizei o estudo sugerido por ele, investigando a trajetória do Instituto de Educação de Goiás, como escola-modelo formadora de professores “primários” em nível secundário (início em 1884 e em nível superior 1957).

Por meio desta investigação descobri o papel da “Cadeira de Pedagogia” no Curso Normal, durante a qual foi elaborada uma análise diacrônico-sincrônica do preparo de professores. O estudo em tela revelou uma multiplicidade de níveis de formação do professor para o início de escolarização, determinada, notadamente, pelas disparidades do desenvolvimento socioeconômico e cultural brasileiro e goiano. Essa pesquisa constituiu a primeira etapa do esforço despendido para uma síntese provisória sobre os estudos pedagógicos em nível superior, o que possibilitou a compreensão da gênese do curso de Pedagogia no Brasil. Esse achado veio ocorrer somente com o desenvolvimento de outra investigação, cujo tema era a controvertida identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo.

Na ocasião, eram procurados suportes teóricos consistentes para uma reformulação curricular dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás (UCG), instituição a qual me vinculo, desde 1980, como professora e pesquisadora. Esse estudo revelou-se indispensável também para a elaboração, mais tarde, de um projeto do Centro de Referência das Licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB), outra instituição de ensino superior que, desde 1990, me acolheu, depois de realizar um concurso, para professor e pesquisador.

Minha participação no movimento de educadores levou-me a conhecer, debater e analisar as decisões que foram delineando as tendências nacionais para a formação dos profissionais da educação. Instigada mais uma vez, fui rastreando documentos para identificar as abordagens aplicáveis à formação do pedagogo, esboçadas no período 1983-1994. Esse estudo histórico e documental confirmou que as reformulações curriculares efetivadas no curso de Pedagogia seguiram diversas orientações. Foi também constatado que as tendências resultantes dos polêmicos debates empreendidos no Movimento Nacional apresentavam uma diversidade de idéias, de práticas pedagógicas e de experiências pontuadas pelas características regionais e locais.

Desse modo, tanto as inovações curriculares quanto as tendências para formação de profissionais da área configuradas no movimento de educadores denotavam respeito de cada instituição formadora, bem como

fidelidade a um princípio formulado desde 1983, qual seja, os currículos dos cursos devem ter uma base comum nacional e a docência é a base de formação de todo profissional da educação.

Com a investigação pude apurar que fora coroada de êxito a luta do movimento nacional na prática das instituições formadoras, sobretudo nas universidades. Se nos anos de 1980 ainda havia dúvidas quanto a docência como base da identidade do profissional da educação, isso, na década de 1990, já não era cogitado. Outra descoberta com impacto bem visível nas tendências foi a de o leque de habilitações do curso de Pedagogia se ampliou, o que veio a ser impulsionado pelo Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Captar na pesquisa o movimento dos educadores em busca de uma política de formação do educador permitiu retirar lições como: a) é possível romper com o cotidiano programado<sup>4</sup>, com a reprodução e com a homogeneidade; b) é descabido definir intenções educativas à margem da prática pedagógica que se faz no interior do próprio curso de formação; c) mais significativo que currículo reformulado é o seu processo de construção como uma "obra" (LEFEBVRE, 1961, p. 244), pois esse procedimento favorece a reeducação do professor, engajando-o em um movimento de idéias e práticas que lhe permite, ao mesmo tempo, como sujeito individual participar da produção coletiva do conhecimento e formar uma consciência coletiva.

Nos dias atuais, a continuidade desta pesquisa, seu desdobramento em diversas outras orientadas por mim no curso de Mestrado e Doutorado em educação e a formação da consciência coletiva no movimento de educadores revelam que triunfou a luta do movimento nacional desencadeado nos anos de 1980: a docência é a base da formação do pedagogo e todas as habilitações do curso foram eliminadas. O anacronismo entre a prática das universidades e a lei só veio a ser superado em 04 de abril de 2006 com a homologação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que regulamenta a matéria das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

No período 1997-2003 iniciei outra investigação que teve como objeto a avaliação do Programa de Formação de Professores<sup>5</sup> da UCG, integrado por 10 cursos. O Programa oferece a oportunidade ao estudante de cursar a Graduação e a Pós-Graduação *lato sensu* com 4 anos e meio de duração. Nessa investigação, adotei a modalidade de pesquisa-ação,





modalidade em que os sujeitos assumem o papel de investigadores e de investigados, assim como faculta intervir no próprio processo realizando mudanças curriculares. (ELLIOTT, 1998).

Os resultados mais significativos da pesquisa que avaliou o Programa de Formação de Professores foram: a) valorização do profissional da educação e de sua formação pela UCG; b) aumento de 364% na matrícula geral dos 10 cursos avaliados no período de duração da pesquisa; c) prática da interdisciplinaridade verificada em vários aspectos curriculares, notadamente, na integração entre Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*; d) a reformulação no núcleo básico da matriz curricular mediante a redução da carga horária das disciplinas destinadas à formação comum e acréscimo na parte específica, d) ampliação do tempo de 6 (seis) para 8 (oito) meses para elaboração da Monografia e dos Seminários Interdisciplinares componentes do currículo da Pós-Graduação; e) no aperfeiçoamento de bolsistas de iniciação científica.

Concomitantemente a esse processo investigativo desenvolvi outra pesquisa. Essa simultaneidade é a verdadeira expressão de meu percurso profissional acadêmico e militante em associações. Integrei um grupo de pesquisadoras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, com financiamento obtido por meio de concorrência em Edital de Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas "Anísio Teixeira" (INEP/MEC), avaliou: a produção dos pesquisadores que apresentaram trabalhos no GT-8 "Formação de Professores da ANPEd", a produção discente em dissertações e teses e artigos publicados em periódicos científicos da educação.

O objeto foi a produção científica na área de formação de professores, da qual foi elaborado o Estado do Conhecimento, abrangendo o período 1990-1996. A equipe de seis pesquisadoras *seniores* da ANPEd trouxe como resultado a análise de 70 trabalhos do GT- 8, 284 teses e dissertações e 115 artigos encontrados em 10 periódicos de circulação nacional. As categorias temáticas que emergiram da produção foram: Formação Inicial, Formação Continuada, Identidade e Profissionalização docente e Prática Pedagógica. Os resultados estão publicados, desde 2002, na Série Estado do Conhecimento do INEP (nº 6).

No decorrer de 2002 consegui fazer outras descobertas que me levaram a dar seguimento às pesquisas. Primeiramente, entendi juntamente com a equipe envolvida na pesquisa-ação, anteriormente relatada, que foram rompidas fronteiras até então desconhecidas no que dizia respeito à avaliação curricular de Programa de Formação de Professores da UCG. Tal entendimento levou-me a prosseguir avaliando a nova reformulação que a UCG deflagrou para atender exigências das políticas educacionais que anunciavam a reforma do ensino superior brasileiro, implantada paulatinamente a partir de 1997. Quase paralelamente a essa pesquisa, foi iniciada outra sobre o Estado do Conhecimento. A ANPEd voltou a concorrer em 2003, com sucesso. Assim, prossegui coordenando mais duas pesquisas no período 2003-2006.

Ao tentar colocar um ponto final na narrativa de minha travessia como professora e pesquisadora, tenho o sentimento que é deste ponto que devo começar, pelo fato de concordar com Gerard Martin, autor do texto em epígrafe [...].

### **3. “É a surpresa, a cada descoberta”**

As dúvidas ficam cada vez mais complexas no desenvolvimento dos dois novos projetos em andamento: a) Avaliação da reformulação curricular do Programa de Formação de Professores da UCG, diretrizes curriculares nacionais e redimensionamento do currículo; b) Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação. Este financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ressalto que o objeto de análise é a produção discente de 50 Programas de Pós-Graduação credenciados pela Fundação de Capacitação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Muitas surpresas têm surgido. Quando ao Programa de Formação de Professores da UCG, surpreendeu-me a ampliação do número de cursos que na atual pesquisa passaram a ser objeto de estudo – 12 cursos. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, também na modalidade de pesquisa-ação, cujo objetivo é avaliar o desempenho de estudantes, de professores e de currículos. O processo de auto-avaliação de cada um dos 12 cursos consiste



em um estudo de caso, no qual estão envolvidos estudantes, professores, coordenadores e gestores.

Na primeira etapa do desenvolvimento da investigação que visa a realizar o Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação houve o envolvimento de 27 pesquisadores da ANPEd e quatro bolsistas de iniciação científica. Todos ficaram sob minha coordenação.

Os resultados parciais apontam que a produção dos discentes dos 50 Programas atingiu 8.085 dissertações e teses. Dessas, 1.792 tematizaram a formação de professores. Uma amostra, intencionalmente selecionada, levou o grupo de 28 pesquisadores a analisarem 742 trabalhos, 558 dissertações e 183 teses.

Com o rompimento das fronteiras emergiram novas categorias em relação às da pesquisa anterior. Entre elas, a categoria "Trabalho Docente" foi a mais investigada. Foram produzidas 269 (36%) dissertações e teses. Na categoria "Formação Inicial" se aglutinam 165 trabalhos (22%). Na sequência, as categorias "Formação Continuada" com 115 (15%), "Identidade e Profissionalização Docente" com 70 (9,5%), "Políticas e Propostas de Formação de Professores" com 64 (8,5%), "Concepções de Docência e de Formação de Professores" com 47 (6,5%), e Revisão de Literatura com 13 (2%).

Outro resultado relevante foi a tipificação da metodologia da pesquisa usada pelos 1742 discentes autores das dissertações e teses. Consideradas isoladamente as metodologias freqüentemente utilizadas foram Estudo de Caso, Estudos Teóricos, Pesquisa-ação e a Análise de Entrevistas. A maioria das pesquisas, entretanto, utilizou mais de um tipo de metodologia, para poder dar conta da complexidade dos aspectos que envolvem a pesquisa do campo educacional. A observação, por exemplo, usada isoladamente em 25 estudos, quando associada a outros procedimentos apareceu em 94 pesquisas.

Os caminhos dia a dia estão sendo trilhados muitas vezes com prazer, tantas outras com indignação pela falta de fomento e de condições para o trabalho de pesquisa. Outras vezes, com muita resignação, nunca sem curiosidade pelo novo, pela dúvida cada vez mais complexa neste momento em que a sociedade ocidental vive a falência paradigmática da Ciência. Continuo de modo coletivo a buscar o paradigma emergente, em vista a uma

nova racionalidade que articule a objetivação com a subjetivação, própria da condição humana.

Parafraseando Guimarães Rosa, faço um ponto final neste “conto dificultoso”. Afirmo com convicção, todavia, que não há ponto final no processo investigativo e na militância política. Ambos fazem parte de minha história bem vivida de profissional da Educação. No interior deles prossigo realizando um amplo movimento de idéias e de ações, que não pretendem mover o mundo, mas têm a ousadia de fazer pequenas mudanças em favor da valorização do professor.

## Notas

- 1 Neste ano, 1968, foi outorgada pelos militares a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540.
- 2 Lamentavelmente, nesta época, a ditadura militar inibia o exercício da profissão de cientista social ou de sociólogo, para a qual tinha sido formada. Os sociólogos viram-se acuados pelos militares que cassaram todas as possibilidades de exercício da profissão no mercado de trabalho. Um exemplo foi a retirada da disciplina Sociologia do currículo, considerada de caráter subversivo porque instiga a análise e o crítica. Esta prática pedagógica de produção do conhecimento desvelava o autoritarismo e as atrocidades cometidas pelo governo militar que ceifavam vidas humanas nas sórdidas salas de tortura localizadas nos chamados “porões da ditadura”.
- 3 Metodologia não-diretiva de atendimento individual utilizada por Carl Rogers em suas seções de terapia.
- 4 A categoria *cotidiano programado* é por mim adotada com base nos pressupostos de Henri Lefebvre (1991), que elaborou a crítica da vida cotidiana, organizou os fundamentos de uma sociologia do cotidiano e analisou aspectos globais das sociedades, entendendo a vida cotidiana como um nível da realidade social.
- 5 Esse Programa era integrado pelos cursos de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Português, Inglês, Espanhol, Geografia, História e Filosofia.

## Referências

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**. Disponível em: <http://www.unificado.com.br/calendario/12/ai5.htm>. Acesso em: 10 mar.2006.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório Nacional do SAEB 2003**. Brasília: O Instituto, 2006.



BRZEZINSKI, Iria. O Profissionalismo em construção: possibilidades e perplexidades. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 451-467.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1983.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 137-152.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal/lógica dialética. Tradução Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. **Critique de l'avié quotidienne**: fondaments d'une sociologia de la quotidienne. Paris: L'Arché, 1961. v. 2.

\_\_\_\_\_. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. A vida cotidiana no mundo moderno. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

MASI, Domenico de. **Criatividade e grupos criativos**. Tradução Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

MARTIN, Gerard. A pesquisa. **Jornal da Universidade de Laval**, Laval, 06 dez. 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOVAES, Ana Paula. **O retrato de um país (quase) analfabeto**. Disponível em: <http://mail.ucg.br/exchange/iria@ucg.br/Inbox/Clipping>. Acesso em: 16 jun. 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Iria Brzezinski  
Universidade Católica de Goiás  
Professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG)  
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais  
E-mail | [iria@ucg.br](mailto:iria@ucg.br)

Recebido 23 maio 2006

Aceito 29 maio 2006



## “História” oral e processos de inserção na cultura escrita

Oral “history” and processes of insertion in the written culture

Ana Maria de Oliveira Galvão  
Universidade Federal de Minas Gerais

### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a potencialidade do uso de depoimentos orais nas pesquisas que objetivam (re) construir processos de inserção na cultura escrita de sujeitos e grupos vinculados tradicionalmente à oralidade. A partir de uma pesquisa concluída, traz reflexões sobre os limites e as possibilidades que cercam o uso dessa metodologia nesse campo de estudos.

Palavras-chave: História oral. Cultura escrita. Processos de formação.

### Abstract

This article aims to argue the potentiality of the use of oral history in the researches concerned to the processes of insertion in the written culture of persons and groups associated to the spoken situations. Based in a concluded research, this paper brings reflections on the limits and the possibilities that surround the use of this methodology in this field of studies.

Keywords: Oral history. Written culture. Formation processes.



## 1. Introdução

Nos últimos anos, tem crescido, no Brasil, o número de estudos sobre a história da cultura escrita no país<sup>1</sup>. Estes trabalhos investigam, por exemplo, o papel da imprensa, dos livros escolares, do manuscrito, da literatura feminina, das bibliotecas e livrarias, dos editores, da censura, da literatura “popular” (almanaques, cordéis), da oralidade, nesse percurso.

Mais recentemente, estudos realizados no campo, à semelhança do que vem ocorrendo também em outras áreas do conhecimento<sup>2</sup>, têm também se debruçado sobre aspectos mais sutis, mais finos e pouco evidentes dessa história. Estes estudos visam (re)construir os processos pelos quais grupos sociais, famílias e indivíduos se inserem, a partir do estudo de suas trajetórias em um determinado período, na cultura escrita.<sup>3</sup> Muitos destes trabalhos, ao contrário do que tradicionalmente se realizava<sup>4</sup>, investigam o caso de grupos ou sujeitos tradicionalmente vinculados ao mundo do oral e que, nesse sentido, teriam suas trajetórias associadas ao esforço, à tensão e à não naturalidade.

Debruçar-se sobre processos de formação e de inserção na cultura escrita de grupos, famílias e indivíduos “não herdeiros” colocam, no entanto, problemas metodológicos específicos. Para o estudo de grupos e sujeitos já estabelecidos ou que, ao final de suas vidas, se aproximaram, em menor ou maior grau, do mundo escrito, é possível analisar, quando essas fontes existem, as bibliotecas que legaram, as autobiografias que escreveram<sup>5</sup>, as correspondências trocadas<sup>6</sup>.

Como (re)construir, por outro lado, trajetórias de leitores/ouvintes que construíram seus percursos de inserção na cultura escrita sem fontes escritas? Como apreender os processos pelos quais grupos e indivíduos se inseriram a cultura escrita, apesar de muitas vezes, não terem freqüentado a escola e, às vezes, não terem sido alfabetizados?

## 2. Uma trajetória de pesquisa

Este artigo se propõe a refletir sobre as possibilidades de utilização da “história”<sup>7</sup> oral, particularmente nas pesquisas que se detêm sobre processos de inserção na cultura escrita, de grupos e sujeitos tradicionalmente

associados à oralidade. Evidentemente, a utilização de depoimentos orais somente é possível quando os estudos se referem a períodos mais recentes da nossa história. Essas reflexões estão baseadas em uma pesquisa concluída, que teve como objetivo (re)construir o público leitor/ouvinte e os modos de ler/ouvir literatura de cordel, entre 1930 e 1950, em Pernambuco<sup>8</sup>.

Nessa pesquisa, foram utilizadas como principais fontes, além das entrevistas, autobiografias, romances, os próprios folhetos (texto e objeto material) e outros documentos, como jornais, registros censitários, anuários estatísticos e relatórios de governos. As fontes coletadas foram sendo cruzadas ao longo da pesquisa, a partir de determinadas categorias nucleares, algumas das quais definidas *a priori* (como as de gênero, classe, etnia e geração) e outras emergentes do contato com o próprio material empírico ou com a bibliografia sobre o tema (como as de popular, Nordeste, urbano e rural, oral e escrito). Os estudos sobre história cultural e da leitura, as pesquisas que se detêm sobre a relação entre oralidade e letramento, as discussões em torno da cultura popular e da “história” oral nortearam, teórica e metodologicamente, a investigação.

208 Por se tratar de um trabalho sobre um período recente da história brasileira e sobre leitores pertencentes às camadas populares, pareceu, no decorrer do processo de pesquisa, indispensável o registro das opiniões dos próprios leitores sobre suas experiências, como mais uma forma de aproximação desse pólo fugidio e instável da atividade de leitura – os leitores<sup>9</sup>. Do contrário, como poderia ter acesso às experiências de leituras dessas pessoas, já que os testemunhos escritos – memórias e romances – quase silenciam sobre elas? Como afirma Roger Chartier (1996a), o fato de se trabalhar com os textos e os objetos impressos com o objetivo de reconstruir os leitores e as leituras não significa que não deva também recorrer às experiências dos leitores empíricos:

[...] uma vez que cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria. Reencontrar esse fora-do-texto não é tarefa fácil, pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras. [...] Com estes testemunhos em primeira pessoa, pode-se ter uma medida da distância (ou da identidade) existente entre os leitores virtuais, inscritos em filigrana nas páginas do livro, e aqueles de carne e osso que o manuseiam, assim como podem





ser diferenciadas, no concreto das práticas, as habilidades leitoras, os estilos de leitura e os usos do impresso. (CHARTIER, 1996a, p. 20-21).

Definida a necessidade de realização das entrevistas, fui em busca, inicialmente, de um vendedor de folhetos que, sabia através de reportagens da imprensa, desde 1938 vendia cordéis e mantinha uma banca na praça do Mercado de São José<sup>10</sup>. Edson foi entrevistado duas vezes. Realizadas essas entrevistas, passei a buscar os possíveis leitores/ouvintes. Os dois critérios principais para a escolha dos sujeitos foram a idade (precisariam ter vivido a infância, no máximo, na década de 1930) e a intensidade das experiências que haviam tido com a leitura e/ou audição de folhetos.

Os meus possíveis entrevistados estavam, desse modo, potencialmente, em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum. Esse processo de “busca” incluiu um levantamento de possíveis leitores/ouvintes na minha própria família, entre conhecidos e a abordagem direta das pessoas na rua, em alguns locais onde hipotetizava que pudesse encontrá-los. Nas praças dos mercados principais da cidade, como o de São José e o de Casa Amarela<sup>11</sup>, por exemplo, conversei com diversas pessoas, mas as “buscas” incluíram outros espaços, como a praia ou o velório de Frei Damião<sup>12</sup>.

Fiz, então, vários contatos com pessoas que poderiam ser interessantes para a pesquisa, mas não se dispuseram a dar entrevistas ou com pessoas que, embora conhecessem o objeto cordel, não haviam tido uma vivência mais forte como leitores ou ouvintes. Conversei, ao todo, com 29 pessoas na faixa dos 65 anos ou mais. Conversei, ainda, com seis pessoas mais jovens, entre 20 e 35 anos. Realizei, em relação ao primeiro grupo, oito entrevistas que efetivamente utilizei na pesquisa. Entre os mais jovens, entrevistei uma pessoa que, embora não tivesse vivido o período de apogeu do cordel, deu contribuições significativas para a compreensão desse objeto. Seu depoimento foi incorporado ao texto, marginalmente. Entrevistei também o escritor Ariano Suassuna<sup>13</sup>, então Secretário de Cultura do Estado de Pernambuco.

### 3. A experiência dos depoimentos orais: algumas reflexões

Para a realização dos depoimentos orais, tomei alguns cuidados tradicionalmente recomendados pelos manuais e livros sobre história oral: elaborei um roteiro de questões semi-aberto e, de posse de um gravador com pilhas e fitas em número suficiente, fui ao campo com a disponibilidade para a escuta. Partia de alguns pressupostos: não encontraria “fatos” no depoimento dos entrevistados, tinha consciência da vulnerabilidade da memória e acreditava que a fonte oral torna-se mais rica, quando confrontada com outras fontes. A experiência concreta de realizar as entrevistas ultrapassou, no entanto, o que tinha como expectativa.

Inicialmente, gostaria de destacar um dos pontos que julgo mais interessantes no processo de produção das entrevistas: a imprevisibilidade e o não controle da situação. Por mais bem elaborado que esteja o roteiro, por mais que se tenha lido sobre o tema, por mais que se conheça o universo dos sujeitos, há uma grande dose de imprevisibilidade na condução das entrevistas. Embora isto ocorra, em alguma medida, com o trabalho com qualquer tipo de documento, a sensação de que a situação da entrevista é incontrolável, escapando às racionalidades tradicionalmente atribuídas ao trabalho científico, é muito maior, gerando, muitas vezes, uma sensação de falta, de vazio.

Quando se trabalha com documentos escritos há, quase sempre, a possibilidade de voltar aos arquivos, de, após recuperar-se de alguns “choques”, rever a documentação, examiná-la com mais cuidado. Nas entrevistas, o dito ou o não-dito, o perguntado ou o não perguntado, torna-se, com muito mais frequência, impossível de ser resgatado, mesmo que se realize outra entrevista com o mesmo sujeito.

Na segunda entrevista que realizei com um dos sujeitos (Zé Moreno), por exemplo, passamos quase três horas lendo e comentando poemas do livro de Zé da Luz, *Brasil Caboclo*, de propriedade do entrevistado. As perguntas que eu havia pensado, registradas no roteiro que havia elaborado, tiveram que ser, habilmente, adaptadas à nova situação. Evidentemente, como meu trabalho era sobre leitura, a situação da entrevista tornou-se privilegiada, na medida em que pude perceber a relação do entrevistado com a leitura em uma situação em que ela se dava concretamente.



Na entrevista realizada com Crispim e Ana Maria, por outro lado, ouvi, durante cerca de quarenta minutos, “toadas” de vaquejada em fitas-cassete dos entrevistados. Zefinha, dizendo-se nervosa com a situação de “dar uma entrevista”, não foi capaz de recitar um folheto que sabia de memória – considerado, por ela, “bobinho e chatinho”, no dia seguinte, trouxe-me cinco páginas manuscritas com o registro da história. Zé Mariano, meses após a realização das duas entrevistas, enviou-me, de presente, folhetos que havia conseguido comprar na feira e Zeli, também alguns meses depois da entrevista, doou-me dois folhetos (datados de 1949 e 1950) de sua coleção particular. Em outros casos, alguns entrevistados introduziram comentários tão inusitados (alguns deles sem aparente vinculação com o tema da entrevista) em comparação com o previsto que se torna necessário, rapidamente e de maneira hábil, torná-los interessantes para a compreensão do tema da pesquisa.

Nesse processo, são imprescindíveis a disposição e a habilidade para a escuta. É preciso estar atenta a cada palavra, a cada frase pronunciada pelo entrevistado: caso contrário, perde-se a oportunidade de fazer uma questão pertinente, um comentário interessante. Do mesmo modo, se interrompo (como algumas vezes ocorreu) o depoimento do entrevistado em um momento inoportuno, corro o risco de não mais poder retornar à questão que ele desenvolvia.

No início do processo de “busca” dos sujeitos, perguntei, por exemplo, a alguns deles, se costumavam “ler” folhetos. Em alguns casos, essa intervenção foi suficiente para constrangê-los e torná-los arredios a qualquer tentativa de estabelecimento de uma conversa mais longa; afinal, tratava-se, em muitos casos, de pessoas analfabetas. Passei a usar o verbo “conhecer” ao invés de “ler” o que muito facilitou a abordagem de outros sujeitos. Poderia dar muitos outros exemplos semelhantes. Os entrevistados, embora possuam um perfil, grosso modo, semelhante, também se diferenciam muito entre si: é preciso muita sensibilidade e habilidade para lidar com essa diversidade.

Em alguns casos, por exemplo, possuem uma vivência extremamente urbana e têm níveis médios de “letramento”<sup>14</sup>; em outros, chegaram há pouco tempo da zona rural e, às vezes, são analfabetos: os sotaques, as expressões, o vocabulário, a sintaxe, as lógicas que comandam as formas de raciocinar e de se expressar de cada um e os modos como se sentem na situação de entrevista (constrangidos, tensos, à vontade) se diferenciam

substancialmente. É necessário compreender, pelo menos em grandes linhas, essas diferenças, sob o risco de se perguntar o que não se pode entender ou de se ouvir o que não se pode compreender<sup>15</sup>. Muitas vezes, para entender aquelas palavras e aqueles gestos, significativamente diferentes dos meus próprios, recorri às lembranças deixadas por pessoas com perfis semelhantes ou por experiências vividas com elas como auxílio à melhor compreensão daquele universo.

Gostaria de destacar também que o processo de produção das entrevistas muitas vezes desestabiliza a relação que temos com a “ciência”, com as afirmações supostamente óbvias que caracterizam estudos sobre o tema. Algumas questões aparentemente evidentes tornam-se insistentes, agudas e complexas em todo o trabalho de realização das entrevistas: o que é verdade? Aquilo que o sujeito apreendeu do momento em que viveu? O que não pode ser considerado verdade? Como exemplo, cito a questão das bibliotecas populares. Li, com muito entusiasmo, uma pesquisa recente sobre a implantação de bibliotecas populares nas décadas de 1940 e 1950 no Recife<sup>16</sup>; de acordo com o estudo, esse foi um processo que envolveu amplos segmentos da população e o público visado teria, a princípio, perfil semelhante ao dos leitores/ouvintes que entrevistei.

Nenhum dos entrevistados, no entanto, sabia sobre esse processo; muitos nunca haviam ouvido falar ou freqüentado uma biblioteca. A “história” oral pode, de fato, relativizar certos conhecimentos, construídos muitas vezes com bases em relatos oficiais escritos, os quais pacificamente chamamos de verdadeiros<sup>17</sup>. Creio que, no caso de certos objetos, como o que me propus a investigar, a “história” oral se revela um procedimento indispensável.

O próprio papel como pesquisadora, quando se estuda um tema que se relaciona, direta ou indiretamente, de maneira muito forte, com nossa história pessoal, tende a ser desestabilizado: a emergência de sentimentos de minha própria trajetória de vida, no momento e depois do contato com os sujeitos, muitas vezes causou esse efeito. Quando se trabalha com um outro tipo de fonte, muitas vezes esse processo também ocorre, mas a situação “face a face” parece torná-lo mais explícito: sabe-se que se está interferindo no outro e que o outro está interferindo em você. O trabalho estabelecido com um documento escrito, por exemplo, pode desestabilizar o (a) pesquisador(a); o contrário, no entanto, não ocorre.



Há momentos – que são percebidos às vezes no próprio momento das entrevistas, em outros somente quando se vai transcrevê-las ou analisá-las – em que se sabe que as questões suscitaram certos sentimentos, certas feridas<sup>18</sup>, certos gestos que já estavam esquecidos na memória. Os manuais de história oral não ensinam nem poderiam ensinar o que se pode fazer nesse tipo de situação. A sensibilidade e a escuta à voz do outro parece ser ainda o melhor caminho e o maior desafio. Na expressão de Etienne François:

[...] a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação, [...] como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história. Que essa relação, diferente daquela que o historiador mantém com uma documentação inanimada, é de certa forma mais perigosa e temível, nem é preciso lembrar: uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial. Donde as decepções, os desencantos, as crises e até os fracassos que marcam a história ainda recente da história oral [...]. (FRANÇOIS apud FERREIRA; AMADO, 1996, p. 9-10).

Uma das conseqüências desse processo é a necessidade de se dar um tempo de intervalo entre a realização de duas entrevistas: a tarefa de ouvir, transcrever, ler, fazer um novo roteiro auxilia no “enfrentamento” de mais uma situação caracterizada, entre outros fatores, pela imprevisibilidade.

Finalmente, considero importante destacar que, em muitos casos, é necessário relativizar também as respostas dadas pelos próprios entrevistados. Sabe-se que a memória é seletiva, que os depoimentos mudam no decorrer do tempo (a proximidade ou o afastamento temporal e espacial da situação que se investiga sofre mudanças significativas), que muitas vezes os entrevistados falam o que imaginam que devem falar para aquele interlocutor específico, sobre o qual criam certas expectativas e ao qual atribuem determinadas características.

Alguns deles, como Edson, trazem muitas vezes respostas estereotipadas, mais ou menos padronizadas, para algumas perguntas. Como vendedor de folhetos desde 1938, já deu inúmeros depoimentos sobre o tema, principalmente na década de 1970, quando pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, segundo ele próprio, freqüentemente o entrevistavam em

sua barraca. Na primeira entrevista que realizei, Edson já me mostrou fotos em que aparecia em reportagens de revistas publicadas nos anos de 1970 sobre a literatura de cordel e fez referência a um vídeo recém editado sobre “tipos populares do Recife” em que aparecia<sup>19</sup>.

Durante a entrevista, referiu-se aos livros que recebia dos pesquisadores quando concluíam as pesquisas em que era entrevistado e aos folhetos que, por muito tempo, trouxeram, na quarta-capa, seu nome como agente revendedor. Na condução da entrevista, busquei, na medida do possível, provocá-lo, de modo que saísse do discurso padrão sobre o cordel (foi o único entrevistado, por exemplo, que utilizou essa denominação para os folhetos) e explicitasse informações e percepções mais complexas sobre o tema. E, na análise da entrevista, tive esse dado sempre em consideração. A memória coletiva, como afirmam Ferreira e Amado (1996, p. xix), não é espontânea, mas mediatizada por “[...] ideologias, linguagens, senso comum e instituições.” Alessandro Portelli, ao analisar memórias sobre o massacre de Civitella Val di Chiana, ocorrido na Toscana, Itália, em 1944, assim analisa essa questão:

214

O esforço para contar o incontável resulta em narrativas interpretáveis, constructos culturais de palavras e idéias. Por isso, Francesca Cappelletto e Paola Calamandrei encontram em Civitella uma ‘memória grupal [...] moldada no decorrer de inúmeras ocasiões narrativas’, formalizada em narrativas dotadas de ‘uma forma bastante coerente, estruturada e centrada num tema político.’ Existem narradores gabaritados, e até alguns especialistas ‘temáticos’, versados em partes ou episódios específicos da história. Pode-se também perceber claramente, nas situações narrativas, um elemento de controle social sobre a forma de relatar os acontecimentos. (PORTELLI apud FERREIRA; AMADO, 1996, p. 108).

Em consequência de todos esses fatores, as entrevistas que realizei, embora fundamentadas em um mesmo roteiro, tiveram durações e conduções bastante diferenciadas. Todos os depoimentos foram gravados. Em alguns casos, foi preciso ouvir o sujeito em mais de uma ocasião; em outros, um único contato revelou-se suficiente para os objetivos propostos. Duas entrevistas foram realizadas em grupo e nelas, em muitas ocasiões, um entrevistado auxiliava o outro na rememoração de algumas histórias, de alguns fatos. O processo de se transportar para um outro tempo, para um outro espaço,



para uma outra vivência pareceu extremamente facilitado quando realizado coletivamente.

A análise das entrevistas revela-se igualmente rica. Várias são as reflexões que, creio, merecem ser realizadas a partir desse trabalho. Inicialmente, quando se está de posse do “texto” das entrevistas, resultado de um minucioso trabalho de transcrição – que deve levar em conta que, principalmente em um trabalho de pesquisa como esse, os silêncios, as pausas, as hesitações são tão importantes quanto a fala – deve-se considerar que se trata, antes de tudo, de um “texto” oral, trazendo todas as especificidades desse tipo de linguagem.

Uma outra questão que merece ser objeto de reflexão é quanto ao retalhamento da voz do sujeito, necessário à “operação historiográfica.”<sup>20</sup> Por um lado, decompor os depoimentos em partes, categorizá-los, separá-los é inerente ao próprio trabalho de pesquisa: se esse procedimento não é realizado corre-se o risco de transcrevê-los integralmente, o que pode ser até interessante, mas não atende às exigências da pesquisa histórica, na medida em que não há análise, não há estabelecimento de relações, não há indicações de resultados para melhor se compreender o objeto<sup>21</sup>.

Por outro, ao se optar pela realização de uma análise de conteúdo a partir de categorias pré-fixadas, corre-se o risco de dissolver os sujeitos e os seus modos de enunciação em uma análise generalizante. Ao lado do retalhamento necessário, é preciso manter também, na medida do possível, a inteireza de cada depoimento. No caso específico das entrevistas que realizei, foi preciso buscar, por exemplo, também no comportamento do sujeito na própria situação de interação estabelecida – em suas hesitações, entusiasmos – indícios de que tipo de leitor/ouvinte ele era, a partir das categorizações que havia feito. As respostas dos entrevistados, no entanto, só podem ser compreendidas a partir do tipo de questão que fazia ou do modo/posição como eles me viam. Reflexões realizadas pela Análise do Discurso e por estudos que problematizam essas questões<sup>22</sup> podem auxiliar em uma melhor exploração das entrevistas.

## 4. Considerações finais

A História pode ser escrita a partir de um único tipo de documento. No entanto, creio, cada vez mais, que quanto mais se dispuser de uma pluralidade de fontes, mais possibilidades se têm de melhor explorá-las, compreendê-las e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa. Através da utilização de outros documentos, corre-se menos o risco de considerar as entrevistas como a “voz” daqueles que não podem falar – por muito tempo se acreditou que esse era o principal papel da “história” oral<sup>23</sup>.

Sabe-se, isso é cada vez mais evidente, que a presença do pesquisador, mesmo que ele se limite somente à transcrição dos depoimentos – o que pode ser interpretado como uma suposta ausência de sua influência nos resultados do trabalho –, permeia todas as etapas da pesquisa: a escolha do objeto e dos sujeitos, a condução da entrevista propriamente dita (o quê e quando perguntar ou calar), a seleção dos trechos dos depoimentos transcritos. Através da articulação, do confronto, do contraponto dos depoimentos orais com outros tipos de fontes, acredito que se corre menos o risco de tomá-los como mito, como “voz” dos oprimidos<sup>24</sup>.

216

Afinal, se a “história” oral tem o poder de desmistificar, pode também ser objeto de mistificação, como qualquer outro tipo de fonte. A consulta a outros documentos serve, ainda, para melhor formular as próprias questões das entrevistas e melhor compreender suas respostas. No caso específico deste trabalho, por exemplo, foi através da exploração das memórias e romances que pude entender que universo de impressos circulava na cidade na época e o porquê da ausência ou presença de alguns deles no cotidiano das pessoas que entrevistei.

Por outro lado, é preciso cuidado para não tomar os depoimentos como mera ilustração para reafirmar aquilo que já se tem como verdade, construída principalmente a partir de fontes consideradas mais confiáveis, mais “dignas”, como documentos oficiais escritos<sup>25</sup>. A partir da pesquisa realizada, pode-se afirmar que a utilização de depoimentos orais, quando isso é possível, em trabalhos sobre história da cultura escrita pode ser extremamente profícua, principalmente em pesquisas sobre leituras populares, sobre as quais os testemunhos escritos são escassos e esparsos.





As entrevistas possibilitaram a melhor compreensão da leitura como um processo ativo de construção de sentidos, na medida em que permitiram a visualização de rostos e a escuta de vozes de parcelas da população muitas vezes consideradas de maneira homogênea e que, embora expressem uma época, um pertencimento social, de gênero, de etnia, de origem (rural ou urbana), são compostas de indivíduos singulares. No entanto, a “história” oral não deve ser considerada como o próprio produto da pesquisa histórica, mas submetida às mesmas exigências do tratamento requerido por outras fontes documentais e inerentes ao trabalho historiográfico.

## Notas

- 1 Para um panorama desses estudos, ver as coletâneas organizadas por Abreu (1999) e Abreu e Schapochinik (2005).
- 2 Como a Sociologia que, recentemente, tem se voltado para o estudo de fenômenos em uma abordagem microsociológica. Ver Lahire (2002 e 2004). No campo mais amplo da História, tem havido, sobretudo após os anos 70 do século XX, com a emergência da “micro-história” italiana, um movimento para a investigação em diferentes escalas. Consultar Revel (1998).
- 3 Ver Galvão; Batista; Hébrand; Klinke; Silva; Arantes (2004b).
- 4 Tradicionalmente, muitos trabalhos tendiam a (re)construir trajetórias de grupos ou indivíduos já estabelecidos, há mais de uma geração, na cultura escrita. Na acepção de Bourdieu e Passeron (1966), trata-se de pesquisas sobre “herdeiros”. É o caso, por exemplo, de estudos sobre as trajetórias de intelectuais e escritores.
- 5 Ver, por exemplo, Hébrard (1996a e 1996b), Lacerda (2003), Galvão e Silva (2004a).
- 6 Recentemente, foram reeditadas várias correspondências trocadas entre intelectuais. Ver, por exemplo, Vidal (2000), Gomes (2005). Para um estudo que toma a correspondência como uma prática cultural consultar: Dauhin; Pézerat-Lebrun; Poublan (1995).
- 7 Utilizo a palavra história entre aspas, pois comungo da idéia de autores que não vêem a “história” oral como uma metodologia e não como a própria história. (AMADO; FERREIRA, 1996).
- 8 Ver Galvão (2000 e 2001).
- 9 “Móveis e instáveis, dependentes das configurações sociais que o produzem, que o reproduzem e a que se destinam, os textos, por fim, se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam. Por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua atualização, seus usos e os significados que serão de fato produzidos encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de condições que poderá ou não favorecer a realização das leituras visadas. Por um lado, do mesmo modo que autores e produtores do livro, os leitores estão também - quanto maior for o grau de institucionalização das situações em que lêem - submetidos às múltiplas determinações que organizam as esferas sociais em que utilizam os textos. Por outro lado, eles são socialmente

formados, compartilham um conjunto de competências e um horizonte de expectativas em relação aos textos e a sua leitura que não é, necessariamente o previsto pelos produtores dos textos. Podem desenvolver, portanto, formas de apropriação que pouco têm a ver com aquelas visadas em sua produção e constituir, desse modo, um novo texto, com novos objetivos, novos usos, novos significados." (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 25).

- 10 O Mercado de São José, situado na região central da cidade, é o mais tradicional mercado público do Recife (inaugurado em 1875, foi projetado pelo arquiteto francês Louis Vauthier). Formado de dois pavilhões com 377 compartimentos que comercializam diversos produtos, desempenhou, durante muitos anos, o papel de principal local de distribuição de folhetos no Estado. Na praça do Mercado, onde Edson comercializa os folhetos, funcionam cerca de 70 barracas.
- 11 A região de Casa Amarela, atualmente composta de diversos bairros, é uma das mais populosas do Recife. O mercado público, inaugurado em 1930, e a feira ocupam uma das áreas centrais da região. Para uma seleção de depoimentos de antigos moradores sobre diferentes aspectos da região. (FEACA, 1988).
- 12 Frei Damião (Pio Giannoti) nasceu em Bozzano, norte da Itália, em 05 de novembro de 1898 e morreu no Recife em 31 de maio de 1997. Filho de camponeses, tornou-se frade da Ordem dos Capuchinhos, em 1923. Chegou ao Brasil em 1931, fixando residência no Recife, no Convento dos Capuchinhos. Realizou diversas missões religiosas, com pregações de cunho fortemente moralista, principalmente nos sertões do Nordeste. Em muitos lugares reverenciado como um santo, Frei Damião é considerado, por alguns estudiosos, um continuador, no imaginário popular, da obra de Padre Cícero. Sua vida foi, inclusive, tema de vários folhetos de cordel. José Honório da Silva (em sua página na internet) localizou, a partir de levantamento realizado no dicionário organizado por Átila Almeida e José Sobrinho (1978) e de seu próprio acervo pessoal, 80 folhetos sobre a vida do italiano. Em 03 de junho de 1997, o corpo do capuchinho estava sendo velado na Basílica da Penha (localizada perto do Mercado de São José), no Recife. Fiquei durante várias horas nas proximidades de onde estava o corpo do religioso, buscando me aproximar, mais uma vez, daquele universo, apontado como tão familiar a muitos leitores/ouvintes de folhetos.
- 13 Ariano Suassuna, nascido na capital da Paraíba em 1927, muito se utilizou da literatura de cordel na elaboração de sua obra. Na década de 70, fundou o Movimento Armorial que, congregando diversos artistas, buscou resgatar a utilização da cultura popular em diferentes domínios. Para um estudo sobre Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. (SANTOS, 1999).
- 14 Tomo aqui, a palavra *letramento* em um sentido amplo, considerada, sobretudo, como "...o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." (SOARES, 1998, p. 18). Para Soares (1998, p. 65-66), a partir desse ponto de vista, um sujeito, mesmo sendo analfabeto, pode, em alguns casos, ser considerado, de certa forma, *letrado*, na medida em que o mais importante, no conceito, são os usos da escrita feitos pelos sujeitos. No entanto, a autora reconhece que o fenômeno de *letramento* é difícil de ser definido e avaliado, na medida em que "[...] cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais", envolvendo, portanto, "[...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição." Permito-me utilizar da expressão como um instrumento para melhor compreender as diferenciações entre os sujeitos entrevistados, que muitas vezes apresentavam entre si um grau semelhante de escolarização (noção considerada, então, insuficiente, embora não desprezível), em relação ao contato que tinham com a palavra escrita e aos usos efetivos que faziam dela. Por não ter sido o objetivo da pesquisa "medir" os níveis de *letramento* da população estudada, o que apresento aqui são apenas algumas pistas e algumas indicações de como o conceito pode ser útil na compreensão desses processos.



A respeito dos conceitos de *letramento* e *alfabetismo* e de suas utilizações em pesquisas no Brasil, ver, além da obra citada, Soares (1995), Ribeiro (1999) e coletâneas organizadas por Kleiman (1995) e por Ribeiro (2003).

- 15 Enquanto Edson e Antônio, por exemplo, mostraram grande intimidade com o gravador, mostrando orgulho, para os que passavam junto às suas barracas, de estarem sendo entrevistados, Ana Maria perguntou-me se “dali (apontando para o gravador) iam sair as palavras” e Crispim, se “aquilo (também referindo-se ao gravador) cantava e gravava” e como o que era gravado “saía dali.” Quando foram passar as fitas de vaquejada para que eu ouvisse, Crispim e Ana Maria mostraram-se pouco familiarizados com o aparelho de som que possuíam. Após alguns instantes e uma discussão entre os dois, conseguiram fazer o aparelho funcionar.
- 16 Cf. Verri (1986).
- 17 Como afirma Etienne François: “[...] conheço poucos setores da pesquisa histórica que atualmente esclareçam melhor do que a história oral como a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórica sobre as problemáticas e os métodos estão indissociavelmente ligadas, e que demonstrem de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre resultado de sua elaboração pelo historiador: em suma, que a história é construção.” (FRANÇOIS apud FERREIRA; AMADO, 1996, p. 13).
- 18 Crispim, sertanejo de 86 anos, chorou duas vezes durante a entrevista. Sobretudo quando pronunciava a palavra “falsidade”, emocionava-se.
- 19 Na semana anterior, o vídeo havia sido objeto de reportagens dos jornais locais; em uma delas, do *Diário de Pernambuco*, havia sido publicada uma fotografia de Edson.
- 20 Cf. Certeau (1982).
- 21 Muitas vezes, trabalhar com “história” oral significa apenas gravar e editar depoimentos sem explorá-los de maneira suficiente e sem discutir os problemas de ordem teórica e metodológica envolvidos nesse procedimento. Cf. Ferreira e Amado (1996).
- 22 Ver, por exemplo, Pêcheux (1990), Bakhtin (1979) e Bourdieu (1983).
- 23 A “história” oral surge associada, de um lado, ao resgate das elites políticas e, de outro, a movimentos sociais que buscavam resgatar a “voz dos oprimidos”. Cf. Ferreira e Amado (1996).
- 24 Nesse processo, o risco de citar, quase sem interpretá-los, trechos das entrevistas no processo de escrita é permanente – e nem sempre evitado. Arlete Farge (1989, p. 91), referindo-se aos arquivos judiciais, fala sobre mais essa face do fetiche do documento: “Quand le document s’anime au point de laisser croire qu’il se suffit à lui-même, survient inévitablement la tentation de ne point se détacher de lui et d’en faire un commentaire immédiat, comme si l’évidence de son énoncé n’avait pas l’histoire, descriptive et plate, incapable de produire autre chose que le reflet (voire le calque) de ce qui fut écrit il y a deux cents ans. Le récit de l’histoire devient une glose ennuyeuse, un commentaire positiviste où les résultats donnés ne sont pas passés au crible de la critique.”
- 25 O uso da “história” oral, de maneira sistemática, na História, é relativamente recente, datando dos anos 60, embora a própria História surja, com Heródoto, através da coleta de depoimentos orais. Embora tenha cada vez mais ganhado credibilidade na pesquisa acadêmica, sua utilização é, em muitos casos, acompanhada de preconceito, fundado sobretudo na afirmação da pouca objetividade e na vulnerabilidade da memória. No Brasil, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) começa a utilizar a “história” oral já em meados da década de 70, mas somente em 1994 é criada a Associação

Brasileira de História Oral. A confiabilidade e a credibilidade do documento escrito permanece com muita força. Sobre a "história" oral em várias de suas faces. Consultar entre outros, Alberti (1990), Montenegro (1992), Thompson (1992), Ferreira (1994), Ferreira e Amado (1996) e Meihy (1996).

## Referências

ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. (Org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA, Átila Augusto de; ALVES SOBRINHO, José. **Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, v. 2, p. 668, 1978.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979. (original russo, 1929).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (Org.). **Práticas de leitura, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**. Paris: Minuit, 1966.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996a. (original francês, 1985).

DAHUIN, Cécile; PÉZERAT-LEBRUN, Pierrette; POUBLAN, Danielle. **Ces bonnes letters**: une correspondance familiale au XIXe siècle. Paris: Albin Michel, 1995.

FARGE, Arlete. **Le goût de l'archive**. Paris: Seuil, 1989.



FEACA. Federação das Associações, Centros Comunitários e Conselhos de Moradores de Casa Amarela. Departamento de Memória. **Casa Amarela**: memórias, lutas, sonhos... Recife: FEACA, v. 2, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir cordéis em Pernambuco – 1930-1950**. 2000. 543f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SILVA, Fabiana Cristina da. Histórias de indivíduos e arquivos familiares: algumas reflexões teórico-metodológicas. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004a 1. CD-ROM.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto; HÉBRARD, Jean; KLINKE, Karina; SILVA, Fabiana Cristina; ARANTES, Adlene Silva. **Entrando na cultura escrita**: percursos individuais, familiares e sociais nos séculos XIX e XX: segunda etapa. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. Recife: UFPE, 2004b.

GOMES, Ângela de Castro. (Org.). **Em família**: correspondência de Oliveira Lima e Gilberto Freyre. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

HÉBRARD, Jean. Alphabétisation et accès aux pratiques de la culture écrite en Vauvage à la fin du XIXe. siècle (étude de cas). In: ROGER, Jean-Marc. (Dir.). **La vauvage au XIXe. siècle**: approche économique, sociale et politique d'une communauté paysanne de la région nîmoise. Nîmes: C. Lacour Éditeur, 1996a, p. 313-350.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b, p. 35-74.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: UNESP, 2003.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Tradução Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**. Tradução Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. São Paulo: UNICAMP, 1990, p. 79-87.

REVEL, Jacques. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. **Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VERRI, Gilda Maria Whitaker. **Templários da ausência em bibliotecas populares**. Recife: Universitária/UFPE, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.



Ana Maria de Oliveira Galvão  
Profª Drª da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Pesquisadora do CNPq, do Grupo de Estudos e  
Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e do  
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)  
E-mail | [anamgalvao@uol.com.br](mailto:anamgalvao@uol.com.br)

Recebido 15 fev. 2006

Aceito 20 fev. 2006



## Histórias de vida de professores. O que se pensa na Espanha?

Histories of the professors lives. What people think in Spain?

Fernando Hernández  
Universidade de Barcelona

Fernando Hernández, doutor em psicologia, é professor catedrático de História da Educação Artística e Psicologia da Arte e Diretor do Programa de Doutorado em Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona. Autor de vários livros publicados no Brasil, entre os quais *Transgressão e Mudança na Educação*, Hernández nos fala, aqui, de suas pesquisas sobre histórias de vida de professores, desenvolvidas em projetos europeus e na Universidade de Barcelona. Seu interesse por esse campo de investigação, como ele afirma, surge em resposta a sua trajetória de formador e ao seu reposicionamento com relação à formação docente. Hernández discute as implicações teóricas, metodológicas e éticas das histórias de vida e comenta seus riscos e exigências do ponto de vista da pesquisa e da formação. Conhecedor da realidade educacional brasileira, ele sugere aos que trabalham com relatos de vida profissional na formação docente, que “não estamos diante de um modismo, mas de uma perspectiva que assume claramente uma posição epistemológica e política radical, pois questiona quem produz o conhecimento – e a noção de verdade – e revisa e questiona as relações de poder na formação e na pesquisa.”

**As histórias de vida, em formação, deslocaram da periferia para o centro a pessoa do profissional e a experiência por ele adquirida em sua trajetória. No entanto, em ciências da educação, a articulação entre histórias de vida e formação docente toma contornos bastante diferentes, por exemplo, nas perspectivas anglo-saxônica e francófona. Na Espanha, essa articulação pode ser considerada um modismo ou se tornou um campo de investigação?**





**Fernando Hernández:** He de reconocer que yo he seguido más la línea que usted denomina anglosajona, pues me parece que conecta más con los problemas de reconstrucción profesional desde los contextos biográficos y sociales que la perspectiva francesa, con frecuencia más encaminada hacia lo que casi podríamos considerar una aproximación terapéutica de lo que yo considero que son más relatos de vida que historias – que siempre implican relación de lo biográfico con sus contextos. Pero estas dos posiciones no cierran las perspectivas posibles, pues también hay una aproximación a lo biográfico y lo autobiográfico, sobre todo desde la psicología, como modo de explicación del sujeto biografiado y centrado en los contenidos de la narración. Las tendencias construccionistas y narrativas en el campo de la terapia y algunas aproximaciones a los relatos considerados como evidencias que se adaptan a la agenda de los investigadores en el campo de la psicología pueden incluirse, con matices y diferencias, bajo este amplio paraguas de lo (auto)biográfico o lo que en inglés se denomina 'life stories' (que he denominada historias vividas, para diferenciarlas de las 'life histories', que serían las historias de vida).

En el caso de España todavía no se ha convertido en modismo, pues no tiene un espacio suficientemente localizado dentro de la investigación que se realiza en la universidad. Por tanto, estamos ante una perspectiva que se construye desde los márgenes – , y me parece que eso ahora es positivo pues lo mantiene alejados a los cazadores de modismos y a quienes estamos en el campo de presiones innecesarias – y puede ir creciendo, vinculada a proyectos concretos, sin la obligación de hacerse un espacio académico local, aunque lo tenga internacional.

En todo caso, tengo la impresión de que las historias de vida como perspectiva de investigación en educación, sobre todo en relación con las trayectorias del profesorado ante los cambios, es un campo que cada día será más prometedor si no cae en la autocomplacencia y la celebración. Conozco en este momento al menos cuatro investigaciones significativas por sus dimensiones – me refiero el número de países y sujetos involucrados- que toman las historias de vida como referente: un proyecto que financió la fundación Spencer y que dirigieron Hargreaves y Goodson en el que estudiaron las posiciones del profesorado de Estados Unidos y Canadá ante los cambios; un proyecto europeo en el que participamos junto a colegas de otros seis países en torno a

cómo los cambios en el Estado de bienestar que afectan a la profesionalización de enfermeras y educadores; un trabajo macro – por el número de casos, creo que más de 300 – que en la actualidad dirige Goodson en Inglaterra y del que se pretenden derivar políticas alternativas para la formación docente que tenga en cuenta sus trayectorias y, por último, el que dirige Juana Sancho en Barcelona sobre los profesores y los cambios acaecidos en España en los últimos treinta años. Todo lo cual dibuja un campo ciertamente prometedor y que se hace más visible si uno recorre los programas de las comunicaciones que se presentan en los congresos de las asociaciones de investigadores en la educación como la AERA (de Estados Unidos) y la EERA (de Europa).

### **Como começou seu interesse pelas histórias de vida?**

**Fernando Hernández:** Todo empezó vinculado a mi reposicionamiento en relación con la formación docente. Desde hace bastantes años me reúno con un grupo de colegas con las que, en diferentes momentos, hemos colocado relatos de nuestras experiencias como docentes o formadores como base de nuestra indagación desde la práctica. Esto nos llevó a producir textos en los que nuestras trayectorias se revelan como fuente de conocimiento y saber. En mi caso además, me hizo ver, antes de adentrarme en la fundamentación de la perspectiva de las historias de vida como campo de investigación, que el rescate de la trayectoria biográfica puesta en contexto, era una manera no sólo de generar conocimiento, sino de que el profesora se autorizara y fortaleciera. A partir de aquí, también comencé a trabajar el tema del relato de vida, como proceso de reconstrucción, con los estudiantes en la universidad, tanto en la graduación como el doctorado. Al ir señalando las tematizaciones que aparecían y se derivaban de los diferentes modos de análisis fui moldeando una aproximación metodológica que, más tarde, comenzó a tener sentido cuando comenzamos a reconstruir la trayectoria de las historias de vida desde principios del siglo pasado con la Escuela de Chicago, hasta las diversas aproximaciones contemporáneas. Como puede apreciar, mi interés por las historias de vida no aparece como una finalidad o una adhesión coyuntural de tipo académico, sino que responde a una trayectoria, a una toma de postura que rescata el papel de la experiencia, siempre puesta en contexto, desde una dimensión inicialmente formativa y que luego, se va encaminando hacia la investigación.



## Quais objetos e aspectos tornaram-se focos dominantes em suas pesquisas?

**Fernando Hernández:** En el campo de la investigación creo que en la actualidad transito por dos problemáticas principales: la experiencia vivida como fuente de conocimiento y saber y la comprensión de los dispositivos y prácticas de subjetivación que despliegan las instituciones educativas y los medios de representación. En uno y otro me muevo dentro de una perspectiva metodológica construccionista y narrativa. Lo que trato en ambos focos, y este sería un marco de interpretación, es situar esas experiencias y discursos – la materia de la investigación – en sus contextos históricos y sociales. Esto significa que en la práctica de la investigación los modos de hacer pueden ser diversos: desde la etnografía hasta el análisis de materiales y documentos. Las historias de vida serían una de las aproximaciones que me permiten poner en relación experiencias de vida con sus contextos, y generar de ellas no sólo conocimientos sino posibles estrategias para la acción. De esta manera respondo no sólo a la crítica que Denzin planteó en los años setenta a las historias biográficas que sólo se centran en el trayecto del sujeto – y en su psicologización – y no en las relaciones que confluyen y derivan y que, a la postre, permiten comprender esos recorridos. Pero también me alejo de los relatos ‘celebratorios’ que colocan el énfasis en la estructura literaria y ‘yoica’ de las narraciones. Esto último no significa que no valore, acompañe y lleve a cabo investigaciones autoetnográficas y polivocales, donde la colocación del ‘yo’ en el relato de investigación adquiere una dimensión claramente reconstructiva y relacional.

227

## Sob que ângulos as trajetórias de vida profissional podem contribuir para uma teoria da formação docente?

**Fernando Hernández:** No me cabe duda que la investigación sobre historias de vida, si se realiza de manera colaborativa, simétrica o en reciprocidad, es decir, vinculada al aportar y compartir es, de por sí, un marco de formación docente. Recuerdo una de las profesoras que ha participado en una de las investigaciones mencionadas, que me decía que la historia de vida le había llegado en un momento fundamental de su trayectoria, pues le estaba permitiendo comprender no sólo las decisiones tomadas hasta ahora como educadora sino que también le brindaba pautas para dotar de sentido los proyectos y acciones en las que actualmente estaba involucrada. Me parece

que esta aportación es una clara definición del sentido en el que se pueden vincular historias de vida y formación docente. En la medida en que la historia de vida profesional posibilita un proceso de reconstrucción y señalización de temáticas constitutivas de modos de pensar y actuar el profesor puede, y más si lo hace en contextos grupales, reconocerse y reposicionarse.

**Que questões epistemológicas e éticas são colocadas como desafios a serem superados no trabalho com as histórias de vida? E em que medida elas repercutiriam nas formas de conhecimento valorizadas pela academia?**

**Fernando Hernández:** Hay una primera cuestión epistemológica que se plantea en las historias de vida y que se vincula a la 'naturaleza del conocimiento' sobre el que se opera, lo que constituye la materia del proceso investigador – la memoria de la experiencia vivida- que plantea serios desafíos. Me refiero sobre todo a ese carácter reconstructivo de lo vivido. Si aceptamos como punto de partida que la memoria es siempre episódica, selectiva y reconstructiva, y que no operamos sobre 'la verdad' de lo vivido, podemos iniciar sin demasiadas tensiones la investigación, pero sin olvidar que la naturaleza del relato que se deriva de la historia es sobre todo, un relato de experiencia. El segundo aspecto tiene que ver con las posiciones en la investigación. Es indudable que yo puedo acercarme a las historias de vida pidiendo a alguien que me cuente su historia y luego puedo trabajar sobre el relato de la manera y con la intención que como investigador me propongo. Pero incluso en ese contexto, las posiciones entre investigador y colaborador se cruzan. Esta relación plantea también serios problemas a la hora de operar sobre las evidencias – los relatos – y contextualizarlos, analizarlos y ponerlos en un nuevo relato – el de la investigación. Si el propósito no es sólo hacer investigación para afrontar una determinada temática, en nuestro caso sería la relación con los cambios, sino que el proceso de investigación se inscribe en un marco de formación, de nuevo las relaciones entre sujetos cobran un papel preeminente. En este sentido aparecen entonces cuestiones como la autoría a la hora de hacer público el trabajo, la corresponsabilidad en el texto, la colocación de las voces, que no son sólo señales que plantean una serie de cuestiones metodológicas y éticas importantes, sino que influyen en la propia tensión en la que se 'produce' este tipo de investigación. Habría un último aspecto que quisiera señalar y que tiene que ver con su dimensión política, y que nos lleva a pensar en el para qué de la investigación que va más allá de



hacer currículo académico. En un periodo histórico de desprofesionalización de los profesores – piense, por ejemplo, en las consecuencias del movimiento de rendición de cuentas procedente de Estados Unidos que lleva a enseñar para responder a las pruebas de rendimiento y no para aprender con sentido – considerar a la experiencia de vida del profesorado como fuente de conocimiento y saber supone una autorización del profesor, un colocarlo como centro de la actuación educadora. Y esto, no me cabe duda, no sólo es un acto político, sino que tiene consecuencias políticas, en la medida en que hace que el profesor deje de ser un consumidor-ejecutor y pase a ser un actor. Algo que los actuales movimientos de arriba abajo, favorables a la subordinación y la dependencia tratan de evitar por los medios más variados.

### **Do ponto de vista metodológico, que princípios “universais” devem ser observados na abordagem (auto)biográfica na formação docente?**

**Fernando Hernández:** Intuyo en la pregunta un desplazamiento. Me propone que no hablemos de investigación sino de la formación que toma como base experiencias autobiográficas relacionadas con el constituirse como docente. Voy a aceptar esta distinción para señalar algunos, digamos, peligros, y también apuntar algunas consideraciones que no sé si son universales, pero que sí he podido observar en grupos en los que se han utilizado relatos de experiencia (verbalizados o escritos) como base para una formación desde la indagación. Creo que el primer peligro es la terapeutización de la formación, que se produce cuando se psicologiza el relato para tomarlo como evidencia que explique algún aspecto ‘personal’ del sujeto-narrador. Conozco colegas que siguen esta pauta, que puede ser interesante si el objetivo fuera terapéutico, pero no creo que ésa sea la finalidad de la formación docente, al menos de manera indirecta. En cualquier caso, la terapeutización coloca los relatos en una trama de relaciones de poder – quien se autoriza como intérprete y a quien se coloca como interpretado- que no creo que sea el objetivo de la formación docente, y menos si esta se hace en grupo. Un segundo peligro procede de la posición que se deriva de quien presuntamente actúe como formador cuando se coloca al margen del proceso de compartir los relatos, y se coloca desde una posición de escuchante que se autoriza a hablar desde lo que los otros dicen. Como esta es una posición que no comparto, señalarla que lleva a apuntar una de las características que dan sentido a la formación basada en relatos (auto) biográficos: que todos los participantes comparten

sus historias, nadie queda al margen, pues hay un componente de simetría y de colaboración que se pone en juego si se adopta este tipo de formación que cuestiona, por principio, esas distancias y jerarquías. Un tercer peligro es la celebración, lo que significa que frente a los relatos la relación sea sólo de reconocimiento y admiración. Un cuarto aspecto del que creo que hay que ponerse en guardia tiene que ver con el hecho de que los relatos terminen en sí mismos y que no posibiliten lo que para mí – y reconozco que puede haber otras finalidades- es su función en la formación: señalar sentidos, poner nombres, identificar posiciones, establecer génesis, abrir preguntas y dar pistas para la praxis. En definitiva, para generar conocimiento y saber desde esas historias. Creo que al señalar estos problemas le he apuntado algunas de las características por las que me preguntaba: situar el marco y la finalidad de la formación; precisar el tipo de relato que se va a compartir; mantener la simetría en las posiciones; compartir el proceso de análisis y decidir juntos estrategias para la acción que luego, a su vez, se convierten en la base de nuevos relatos. A todo ello añadiría, ser consecuente con los registros de lo que se habla, y dar cuenta pública – si así se acuerda – del proceso vivido en la formación.

230

**Em suas experiências de formador, que resultados lhe parecem estimular o trabalho com as histórias de vida de professores e, em contra partida, quais os riscos da pesquisa-formação (auto)biográfica?**

**Fernando Hernández:** En cierta manera ya he señalado algunos de estos aspectos en la respuesta anterior. Pero voy a tratar de ser más preciso. De entrada yo no establecería un puente de continuidades entre investigación-formación-historias de vida-relatos autobiográficos, pues creo que son campos que pueden tener relaciones, pero que también comportan diferencias. Voy a ilustrarlo con una serie de ejemplos. En estos momentos estamos trabajando con dos grupos en Brasil con los que estamos haciendo investigación y formación a partir de relatos de experiencias profesionales significativas. Pero también, en otro proyecto en España, estamos construyendo doce historias de vida que no se inscriben en un proceso de formación sino sólo de investigación. De la misma manera, en ocasiones hemos utilizado los relatos de experiencia sólo como base de una formación desde la indagación y no como materiales para la investigación. Como puede ver son tres maneras de colocarse, desde tres posiciones y finalidades diferentes. En cada uno de los



ejemplos apuntados aparecen riesgos pero también estímulos. Quizá los principales riesgos son de orden ético: que la propuesta de compartir relatos no responda al momento de los profesores, sino que constituya una sugerencia externa que casi se convierta en imposición del deseo del formador o investigador. Esto significa que abordar la formación o la investigación desde esta perspectiva implica un serio proceso de negociación y en la negociación se incluye saber situarse frente a los tiempos y las necesidades del otro – y los profesores tienen agendas y tiempos diferentes de los formadores e investigadores. En la negociación otro peligro es no incluir la cuestión de la autoría, tanto durante el proceso de la investigación y la formación como si se hacen público el proceso. He presenciado más de un debate académico en el que los investigadores cuestionaban la posición de autores de los profesores con el argumento de que ellos no lo necesitaban para su currículo académico. En esta cuestión se ha de ser muy escrupuloso y no ‘objetivar’ a los profesores configurándolos como fuentes de evidencias con la que luego los formadores o investigadores hacen lo que les viene en gana. Un último riesgo es excederse en la interpretación, en el sentido de que se le haga decir a las narraciones lo que conviene al formador o investigador, sin tener en cuenta el carácter polivocal y antiautoritario de esta posición metodológica.

231

En cuanto a los elementos positivos creo que el principal es que esta perspectiva convierte a los profesores en sujetos que se autorizan como autores de conocimiento pedagógico. Sólo por este hecho ya vale la pena intentar transitar por ella, pues todos sabemos que en muchos países los educadores son colocados en una posición de subordinación, en clara dependencia de planificadores – curriculares y de competencias –, de directivos, orientadores, psicopedagogos y asesores. Esta autorización tiene como resultado casi inmediato el fortalecimiento de los profesores, lo que en inglés se denomina como ‘empowerment’. Y cuando los educadores se sienten autorizados y reconocidos están dispuestos a transgredir y asumir riesgos. Por último, señalaría que el proceso de indagación que acompaña a esta perspectiva de formación, dado que se realiza con otros educadores, permite crear redes que ayudan a romper con el aislamiento que hoy aqueja a muchos profesores, dado que les lleva a formar parte de una comunidad de saber. Por último, y es algo que he vivido con diferentes grupos, los educadores transfieren estos procesos que viven en la formación a sus relaciones con los educandos.

## Que contribuições esperar dessa tendência nos próximos anos, numa perspectiva internacional?

**Fernando Hernández:** En el campo de la educación, sobre todo vinculada a las historias de vida de profesores ya casi contamos con una trayectoria de 20 años. Lo que quiere decir que ya estamos en condiciones de comenzar a hacer balance que nos permite señalar tendencias y recapitular contribuciones. En este sentido hoy estamos en disposición de comprender, por ejemplo, cómo los profesores se relacionan con los cambios y el papel que éstos tienen en sus trayectorias profesionales y biográficas. También estamos en condiciones de señalar el papel que las posiciones derivadas de las diferencias de género tienen en las trayectorias de aprendizaje de los docentes. O las experiencias y saberes que se derivan de las diferentes posiciones que se adoptan en una institución escolar – directores, orientadores, educadores, familiares. Por otro lado, me parece que puede ser positivo para la actual tarea de repensar lo que significa aprender si se llega a derivar de las historias de vida enfoques sobre el aprendizaje que vayan más allá de lo cognitivo, y que incluyan el papel de las emociones, las epifanías, los tránsitos, las relaciones con otros en el proceso de aprendizaje profesional y escolar. En el terreno de la formación la utilización de relatos de experiencia puede ayudar a redefinir la finalidad de la formación: de espacios para la trasmisión y del debe ser pasarían a ser lugares de encuentro y generación de saber. Si esto se lleva a cabo con cuidado y no como una moda creo que estamos ante un cambio que puede generar importantes consecuencias en las condiciones de la formación inicial y permanente y en las formas de concebir las escuelas como comunidades de aprendizaje.

## Você conhece cada vez melhor os professores brasileiros, suas condições sociais e seu desejo de aprender. Considerando as especificidades da educação no Brasil, que sugestões daria aos que trabalham com histórias de vida na formação docente?

**Fernando Hernández:** Lo primero que les diría a los formadores e investigadores es que no utilicen a los profesores como ‘objetos’ para construir sus trayectorias académicas ni para proyectar su necesidad de novedades. Lo segundo, es que no todo el mundo está en condiciones de asumir las implicaciones teóricas, metodológicas y éticas que implica esta perspectiva.





Por tanto, apuntarse por modismo puede ser una seria irresponsabilidad. Lo siguiente que les diría es que hay que estar dotado de delicadeza, sensibilidad y capacidad de escucha y reconocimiento del otro para transitar por esta perspectiva de formación e investigación. Les diría también que no olviden que no estamos ante un modismo, sino ante una perspectiva que claramente asume una posición epistemológica y política radical pues cuestiona quien produce el conocimiento – y la noción de verdad – y revisa y cuestiona las relaciones de poder en la formación y la investigación. Por último, señalaría que tanto en los relatos de formación como en los que se derivan de la investigación la relación con el proceso de escritura es muy exigente. De aquí la importancia de no caer en el exhibicionismo narcisista, la celebración edulcorada, la autoayuda o la complacencia paternalista.

**Trabalhar com histórias de vida resultou em alguma transformação na sua vida? Na sua forma de educar-pesquisar-formar-aprender? No seu ser? Como foi esse processo?**

**Fernando Hernández:** Me parece que la más importante transformación que seguir esta trayectoria ha tenido en mi vida es que cambió mi posición tanto en la formación como la investigación. Hasta entonces mi función en la formación era la de acompañar procesos en los que mi 'yo' quedaba protegido por mi saber. En cierta forma, algo similar pasaba en la investigación: como investigador me autorizaba a decir desde una distancia 'profesional' frente a las narraciones de los otros. Ahora, cuando me sitúo ante las experiencias de vida de los otros en la formación, lo primero que hago es colocar también mi propio relato de experiencia en juego. Aunque desde mi trayectoria pueda desarrollar una mirada diferente a la de los educadores – en ocasiones tengo un contexto histórico que ellos no tienen presente, en otras tengo elementos de interpretación que a ellos se les escapan – sin embargo mi texto, también se pone a su disposición y siento que también formo parte de la trama de 'decires' que se construye en la formación, o de la interacción que se va tejiendo en la investigación – donde también escribo sobre mi experiencia en el tema objeto de estudio-. Este cambio ha tenido como consecuencia, aunque parezca obvio quiero señalarlo, que me ha resituado en la relación con los otros y en la mirada sobre mismo. Y de este reposicionamiento es indudable que he aprendido a colocarme de otra manera, con menos protecciones y distancias, tanto en la formación, en la investigación y en la docencia. Surge

así de forma clara la distinción que han señalado las investigadoras de la pedagogía de la diferencia entre lo que ellas denominan ejercer la autoridad y tener autoridad derivada de ser autorizado por los otros. Adoptar esta posición siempre inestable y siempre abierta a lo imprevisto – o ser adoptado por ella-, me ha hecho más sensible y atento al decir de los otros y al eco que sus manifestaciones tienen en mi propio discurrir y actuar. En este sentido, espero que la reflexión propiciada por las preguntas que me ha planteado, haya sido consecuente con lo que he tratado de decir y con el efecto que todo lo dicho tiene en mi propia trayectoria.

Fernando Hernández  
E-mail | [fdohernandez@ub.edu](mailto:fdohernandez@ub.edu)

Entrevista concedida por escrito à  
Profª Drª Maria da Conceição Passeggi  
E-mail | [cpasseggi@digizap.com.br](mailto:cpasseggi@digizap.com.br)



## O “currículo vitae” de candidatos ao emprego público no século XVIII

The 18<sup>th</sup> century “curriculum” of public service pretenders

Os modelos de currículos mudaram através dos tempos modernos, mas este instrumento continua sendo uma ferramenta básica para quem busca um emprego público ou privado. Atualmente o conteúdo de um currículo é basicamente formado por: dados pessoais, formação acadêmica, qualificações profissionais, experiências de trabalho e produções em geral. No século XVIII, em Portugal e no Brasil, o conteúdo do currículo de um serventuário postulante ao cargo público de Capitão-Mor, Alferes Tenente da Fortaleza, Escrivão da Câmara, Provedor da Fazenda, dentre outros, era composto por uma apresentação dos cargos e dos postos assumidos com zelo, coragem, valentia e bravata. As transcrições foram feitas pela professora Marta Maria de Araújo e pelo Bacharel em História Thiago do Nascimento Torres de Paula, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

235

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

1. Por Manoel da Silva Vieira, ir acabando os três anos por que foi provido no ofício de Provedor da Fazenda do Rio Grande, puseram-se Editais de oito dias para que as pessoas que os interessem e pretendam para os três anos apresentem os papéis de seus serviços formais aos senhores deste Conselho, sendo do dito termo fizeram os seguintes:

1.1. Joseph Barbosa Leal que consta haver servido a V. Majestade no Reino de Angola por espaço de dezoito anos, oito meses, e 28 dias, desde os de setembro de 1666 até maio de 1686, em praça de soldado Capitão de auxiliares da cidade de Luanda, Capitão da Fortaleza São Miguel dos Morros da mesma cidade, Capitão de Infantaria do Terço Pago, e Capitão mor do cabido da Ilha de Caranga, e da Fortaleza São Fernando da Barra de Corimba por Patentes dos Governadores do dito Reino; procedendo em

todos os postos referidos muito como devia, é servindo de soldado assistir com o seu capitão com grande cuidado e vigilâncias ao Governador Tristão da Cunha, quando a Infantaria se amotinou contra ele, acompanhando-o de dia e de noite em sua defesa, até o dito Governador se embricar para este Reino; e sendo provido no dito posto de Capitão da Fortaleza de São Miguel o serviu a sua custa, assistindo com particular cuidado, com suas pessoas escravos, e ferramentas nas obras fortificação dela fazendo-lhe a sua custa seis quartéis que eram necessários para alojamentos dos Oficiais e Soldados. É testado também fazer uma Fortaleza à sua custa na ponta da Ilha da Barra por ser grande.

2. Por Salvador Alves da Sylva, ir acabando o tempo de três anos porque foi provido no posto de Capitão Mor do Rio Grande, puseram-se editais por tempo de vinte dias para que todas as pessoas que se quisessem opor a ele apresentassem os seus papéis correntes em poder do Secretário, deste conselho, dentro do dito termo fizeram os seguintes:

2.1. Domingos Amado que consta haver servido a Vossa Majestade na Província da Beyra por espaço de dezoito anos, dez meses e quatro dias continuados de onze de maio de 1695 até 5 de maio de 1714 em Praça de Soldado Sargento Supra, e do número, Furriel Mor, Alferes e Capitão de Infantaria, em que atualmente ficava servindo e no discurso do referido tempo nos anos de 1701 assistir emborcado com a sua Companhia de Guarnição na Fragata são Boa Ventura que com os mais da Armada Real estiveram na Barra desta cidade de 1704 e 1706 ser mandado a Comarca de Vizeu reconduzir os soldados abzentos em cuja diligência gastou um mês, e 25 dias, e passando ao Alemtejo se achar no choque de Broças que se saqueou e queimou no sítio e rendimento da Praça de Alcantra a que foi o seu terço nomeado para formar os ataques em que houve muita perda de mortos e ferido [...] e serviu com muito cuidado, zelo e portando-se nas ocasiões de feridas com valor e satisfação

2.2. Antonio de Souza Caldas que consta haver servido a Vossa Majestade em Cataluna e Alemtejo, em interpolação sete anos, quatro meses, e 29 dias de 22 de agosto de 1699 até 28 de maio de 1714, de Furriel Mor, Alferes, Tenente, Ajudante e Capitão de Infantaria, centretido por muara Real em que ficava continuando e marchando a princípio do ..... para a Beira se achar na Restauração de Salvaterra na queima da sarça e em Alemtejo no passar de guardião não sem embargo de o intentar impedir o



inimigo que foi posto em fugida do sítio e bateria de badajos na marcha que se fez a ponte do Rio Xeciora, a impedir a passagem do mesmo Rio fazendo o inimigo levasse a perda da bagagem de passageiros.

Sua Majestade que Deus Guarde Fez a Domingos Amados do posto de Capitão-Mor da Capitania do Rio Grande por tempo de três anos de que se lhe há de passar patente e para haver de pagar o novo direito que se lhe deu este bilhete Lix<sup>o</sup>. 5 de Cestr<sup>o</sup> de 1714.

3. Dando conta a Vossa Majestade, o Capitão-Mor da Capitania do Rio Grande, João de Teive Barreto Menezes, em carta de 15 de março de 1736, diz se achar vago o posto de Alferes Tenente da Fortaleza dos Reis Magos. Corre Editais por tempo de vinte dias para que todas as pessoas que os interessem e pretendam para os três anos, apresentem seus papéis correntes aos senhores deste Conselho, dentro do dito termo que se oferecem:

3.1. Manoel Pacheco consta por fé de ofícios e certidões que apresentou, ser viva Vossa Majestade na Capitania de Pernambuco quarenta e quatro anos, onze meses e doze dias, que tiveram princípio em 2 de dezembro de 1649. [...] No discurso do dito fez nomeado por duas vezes para fazer umas prisões em que se houve com zelo e cuidado executando, o que se ordenou. Em 1695 estive no combate que houve com Zumbi, que constava de muita gente de guerra, de armas de fogo, arcos e flechas, o qual se achava fortificado e tendo investido com nossos soldados, sendo o supra nomeado para nos socorrer, o fez em grande valor investindo no inimigo com todas as partes, matando e ferindo muita gente deles, de que resultou por isso em fuga [...].

## Referência

DOCUMENTOS Manuscritos Avulsos da Capitania do Rio Grande do Norte (1632-1823). Lisboa: Arquivo Histórico Ultramarino. 1 CD-ROM.



## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine normas

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.

2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em disquete (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.

238 3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 05 laudas. O material enviado para a seção *documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.

4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.

5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.

6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.

7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.



8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

### Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

### Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n.46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

### Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

**11.** A cada autor principal do artigo serão oferecidos 03 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 02 exemplares.

**12.** Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

### Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Campus Universitário. Bairro | Lagoa Nova  
Natal | Rio Grande do Norte | Brasil  
CEP | 59078-970

240

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)