

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

IM.PER.FEIÇÕES DE UM AUTO.RETRATO

**PESQUISA-FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS
AUTOBIOGRAFIAS DE MULHERES-PROFESSORAS**

TATYANA MABEL NOBRE BARBOSA

**NATAL-RN
2005**

TATYANA MABEL NOBRE BARBOSA

IM.PER.FEIÇÕES DE UM AUTO.RETRATO

PESQUISA-FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS
AUTOBIOGRÁFIAS DE MULHERES-PROFESSORAS

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

NATAL-RN
2005

CATALOGAÇÃO NA BASE DE PESQUISA PPGED/UFRN
PEDRO DANIEL MEIRELLES CRB-4 RECIFE / PE

B725i

Barbosa, Tatyana Mabel Nobre.

Im.per.feições de um auto.retrato: pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres-professoras/ Tatyana Mabel Nobre Barbosa. _ Natal/RN, 2005.

264 p.

Inclui bibliografia comentada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi.

Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

1. Educação / pesquisa. 2. autobiografia / formação docente 3. educação - gênero e docência. I. Barbosa, Tatyana Mabel Nobre. II. Título. III. Passeggi, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari.

CDU 37.035

TATYANA MABEL NOBRE BARBOSA

IM.PER.FEIÇÕES DE UM AUTO.RETRATO

**PESQUISA-FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS
AUTOBIOGRAFIAS DE MULHERES-PROFESSORAS**

Tese examinada e aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela comissão examinadora formada pelas professoras:

Prof^a Dr^a Jane Soares de Almeida

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho

Prof^a Dr^a Ma. do Rosário de Fátima
Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a Dr^a Sandra Maia F. Vasconcelos

Universidade Estadual do Ceará

Prof^a Dr^a Rosália de Fátima e Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a Dr^a Belmira Amélia Oliveira
Bueno

Universidade de São Paulo

Prof^a Dr^a Erika dos Reis Gusmão
Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

NATAL-RN, 2005

Aos filhos que ainda não tive.

AGRADECIMENTOS

Pelas dádivas, maiores do que meu merecimento: Deus.

Pelo amor incondicional, suor e sonhos: meus pais, Francisco Lázaro Barbosa e Maria das Graças Nobre Barbosa; e minha irmã, Thalyta Mabel.

Marcos Aurélio Felipe, misto de amor e companheirismo profissional, firmeza e doçura; por tudo o que construímos e pela família que formaremos. Juntos, conhecemos a paixão e a profissão... vidas traçadas nesta Universidade, que assistiu nossas leituras e abrigou nossos primeiros afetos.

Conceição-*Penélope*, a cada dia um ponto novo no bordado do conhecimento: linha e agulha que partilha com seus alunos. Sou um pouco da sua tapeçaria. Fazias o risco do bordado, mas, ao invés de dizer “siga”, me pedia para puxar o fio. Pelo que me ensinou a *me re.fazer*; pelo que me ensinou sobre ser professora.

Às instituições e professoras participantes desta pesquisa, cujas histórias de vida sinalizam os caminhos do que é ser mulher-professora.

À base de pesquisa e companheiros da SEDIS, pela amizade e confiança. Em especial, Fátima Carrilho e Ma José, pelas palavras certas nos momentos de incertezas.

Às professoras examinadoras, pelo tempo, cada vez mais precioso, dedicado à leitura deste trabalho e contribuições em minha formação.

Ao Departamento de Letras, ao PPGED, ao CNPq-PIBIC e CAPES, pelos caminhos docente-investigativos tornados possíveis.

Aos familiares e amigos, pelas alegrias e tristezas compartilhadas.

Peço-lhes que me desculpem por expor-me assim diante dos senhores; mas penso ser mais fácil relatar o vivido do que simular um conhecimento independente de toda e qualquer pessoa, e uma observação sem observador. Na verdade, não há teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma autobiografia qualquer. (Paul Valéry)

RESUMO

A tese apresenta-se sob a forma de uma narrativa autobiográfica. Tomo como objeto de estudo as *representações de gênero* na formação continuada de mulheres-professoras e incluo na análise minha própria trajetória. O recorte metodológico, estruturado em função de momentos específicos do meu percurso de formação acadêmica e profissional (Iniciação Científica-CNPq/PIBIC, Mestrado-Capes, Doutorado-Capes), permite alternar a minha própria voz e as vozes de mulheres-professoras participantes da pesquisa. O *corpus* utilizado para a análise constitui-se de diferentes tipos de narrativas autobiográficas: memoriais de formação e cartas. Os dados empíricos foram recolhidos entre 1999 e 2003 em diferentes contextos institucionais de formação (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - PROFORMAÇÃO, Secretaria de Educação da Cultura e do Desporto-RN - Universidade Potiguar) e contemplam diversos níveis de formação acadêmica (Graduação, Especialização). O trabalho evidencia três importantes dimensões da narrativa autobiográfica na pesquisa educacional: como *dispositivo de formação*, no sentido em que o processo de escrita permite às professoras-narradoras dar sentido a escolhas, saberes e ações docentes; como *instrumento metodológico*, pois a reflexão problematizadora transforma a experiência em saber; e finalmente, como *contribuição para uma teoria da formação*, a partir da identificação de princípios gerais subjacentes à construção e mobilização de saberes profissionais docentes. A minha tese é que as *representações de gênero*, elaboradas pelas professoras-em-formação, constituem filtros mediadores e normativos de práticas e saberes profissionais. As narrativas autobiográficas apresentam-se, portanto, como instrumento semiótico, a partir do qual a professora-narradora reelabora, pela escrita, suas motivações, personagens, espaços, tempos, transformando seu discurso, pensamento e representações da sua trajetória profissional. Considero que seu estudo torna-se, cada vez mais, incontornável para a compreensão do que significa, para as mulheres, ser e assumir a condição sócio-cultural de professora.

(Pesquisa-formação, autobiografia, representações de gênero)

ABSTRACT

The thesis presents itself assuming the shape of an autobiographic narrative. I take as the object of study the *gender representations* in the continuous formation of women-teachers, and I include in the analysis my own trajectory. The methodological picture, structured accordingly with specific moments of my path of academic and professional formation (Scientific Initiation – CNPq/PIBIC, Masters – Capes, Doctorate – Capes), allows to alternate my own voice and the *voices* of the women-teachers participants of the research. The *corpus* employed for the analysis is constituted of different types of autobiographic narratives: formation memorials; letters. The empirical data were collected between 1999 and 2003, in different institutional contexts of formation (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - PROFORMAÇÃO, Secretaria de Educação da Cultura e do Desporto-RN - Universidade Potiguar) and contemplate diverse levels of academic formation (Graduation, Specialization). The project demonstrates three important dimensions of the autobiographic narrative in the educational research: as a *formation device*, in the sense that the writing process allows the teachers-narrators to give sense to choices, knowledge and teaching actions; as a *methodological instrument*, once the troubling reflection transforms the experience into knowledge; and, finally, as *contribution to a theory of the formation*, due to the identification of general principles subjacent to the construction and mobilization of professional teaching knowledge. My thesis states that the *gender representations*, elaborated by the teachers in formation, constitute mediating and normative filters of professional practices and knowledge. The autobiographic narratives present themselves, thus, as semiotic instruments, from which the teacher-narrator re-elaborates, through writing, her motivations, characters, spaces, times, transforming her discourse, thoughts and representations of her professional trajectory. I consider that this study is becoming gradually unavoidable to the comprehension of what means, to the women, to be and to assume the socio-cultural condition of being a teacher.

(Research-formation, autobiographic narrative, gender representations)

RÉSUMÉ

La thèse se présente sous forme d'une narrative autobiographique. Je prends en tant qu'objet d'études les représentations de genre dans la formation continue de femmes-professeurs et j'introduis dans l'analyse ma propre trajectoire. Le découpage méthodologique, structuré en fonction de moments spécifiques de mon parcours de formation académique et professionnel (Initiation Scientifique CNPq/PIBIC, Maîtrise /Capes, Doctorat-Capes), permet d'alterner ma propre voix et celles de femmes-professeurs ayant participé de la recherche. Le corpus utilisé pour l'analyse s'est constitué de différents types de narratives autobiographiques: des mémoriels de formation, des lettres. Les données empiriques ont été obtenues entre 1999 et 2003 en différents contextes institutionnels de formation (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – PROFORMAÇÃO, Secretaria de Educação da Cultura e do Desporto-RN – Universidade Potiguar) et contemplent plusieurs niveaux de formation académique (Graduation, Spécialisation). Le travail met en évidence trois dimensions importantes de la narrative autobiographique dans la recherche éducationnelle: en tant que dispositif de formation, vu que le processus d'écriture permet aux professeurs-narrateurs de donner du sens aux choix, savoirs et actions de l'enseignant; comme instrument méthodologique, car la réflexion des problèmes transforme l'expérience en savoir; et, finalement, comme contribution pour une théorie de la formation, à partir de l'identification de principes généraux sous-jacents à la construction et mobilisation de savoir professionnels des enseignants. Ma thèse suppose que les représentations de genre, élaborées par les professeurs en formation, constituent des filtres médiateurs et normatifs de pratiques et savoirs professionnels. Les narratives autobiographiques se présentent, donc, en tant qu'instruments sémiotiques à partir desquels le professeur-narrateur re-élabore, par l'écrit, ses motivations, personnages, espaces, temps, tout en transformant son discours, pensée et représentations de sa propre trajectoire professionnelle. Je considère que son étude devient de plus en plus incontournable pour la compréhension de ce qui signifie, pour les femmes, être et adopter la condition socio-culturelle de professeur.

(Formation-recherche; narratives autobiographiques; représentations de genre)

SIGLAS

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
IFESP	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
PROFORMAÇÃO	Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica
SEECD	Secretaria Estadual de Educação da Cultura e do Desporto
UNP	Universidade Potiguar
EJA	Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 12

ITINERÁRIO, 21

A Vivência nas Instituições Pesquisadas, 31

Des.Cobrir a Mulher-Professora: pesquisa qualitativa e representações de gênero, 43

Etnometodologia: representações sobre uma profissão feminina, 51

Observação Participante: a intimidade da formação docente, 58

Nós, Mulheres-Professoras: um caso de pesquisa-ação, 72

Sua Vida, Nossa História: o método autobiográfico no grupo, 83

ESPELHO, ESPELHO MEU..., 92

As Autobiografias e suas im.possibilidades na formação, 101

Interfaces na Formação: discurso, cognição e representações na escritura de si, 110

Auto.Biografias e Cognição, 111

Auto.Biografias e Discurso, 115

Auto.Biografias e Representações, 119

Memoriais, Cartas e Autoria de si, 124

“A Escrita da Mulher, a Mulher Escrita”, 138

ENTRE GRITOS E SUSSURROS, 147

O Gênero em Questão, 157

Infância Escolar e Herança Docente, 165

Fracasso, Esperança e Sucesso: como se constroem as representações docentes, 179

Quem Somos? Magistra-Crudelis, Mater E Magistra-Magister, 189

Magistra-Crudelis: a docência como fracasso, 192

Magistra-Mater: a docência como esperança, 197

Magistra-Magister: a docência como sucesso, 200

A Mãe e a Professora: formação e trans.formação docente, 205

DE: EDUCADORA; PARA: EDUCADORA, 210

Representações Docentes: o lugar do amor e da religião, 212

Com a Palavra... os Homens-Professores, 217

Perspectivas: auto.biografias, gênero e formação, 218

MINHAS REFERÊNCIAS, 226

Memoriais, 227

Demais Fontes, 228

Apresentação

A formação docente tem, a partir da década de 80, segundo Nóvoa (2000b), a ênfase crescente na *vida do professor* como possibilidade de pesquisa. Para o autor, a literatura pedagógica – após a publicação de *O professor é uma pessoa*, em 1984, por Ada Abraham – produziu inúmeros trabalhos acerca da carreira, do desenvolvimento pessoal/profissional, focalizando as biografias e autobiografias docentes.

Gaston 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, p. 242), além da tomada de consciência desse percurso (NÓVOA, 1988).

Para Bueno (2002), diversos argumentos foram levantados para justificar a presença da perspectiva autobiográfica como elemento de pesquisa-formação. No entanto, segundo a autora, um ponto pode ser apontado como aglutinador: a *subjetividade do professor*. Esse fator tem nas autobiografias a possibilidade de evidenciar o modo como o professor organiza sua aprendizagem em movimentos específicos que mobilizam suas expectativas e avaliações sobre a formação:

O adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele encontra-se envolvido em uma problemática

presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro. (BUENO, 2002, p. 12)

Quais são os momentos da vida da professora-aluna¹ tomados por ela quando reflete acerca da sua formação? Quais espaços estão implicados nas suas lembranças constitutivas do modo como se tornou professora? Quais valores atribuem a cada pessoa mencionada na narrativa da sua formação?

Para responder essas questões, analiso as autobiografias constitutivas de três situações da formação docente:

- Sessões de orientação para a elaboração dos Memoriais de Formação no IFESP. Particpei de todas essas sessões, que duraram um semestre letivo e recolhi 05 Memoriais.

- Bancas examinadoras de Memoriais de Formação desenvolvidos pelo PROFORMAÇÃO-UERN. Nas Bancas, as professoras-alunas submetem seu Memorial à avaliação de uma comissão examinadora, havendo um momento de apresentação, seguido de arguição. Particpei como examinadora de 11 Bancas, e recolhi todos os Memoriais para a pesquisa.

- Situação de sala de aula, em que as professoras-alunas participavam de uma disciplina – “Interação e mediação em sala de

¹ Utilizo as seguintes expressões como sinônimos para designar as professoras, cujos Memoriais e Cartas analisei: *Professoras-alunas, professoras-participantes, professora-personagem, professora-autora, professora-narradora, mulher-professora, alunas, professora, professora-em-formação, tutelanda* (expressão especificamente utilizada no IFESP). Para fazer referência as professoras que orientaram a escrita dos Memoriais: *tutora, professora-formadora.*

aula” – referente à Especialização desenvolvida pela SEECD-UnP. Nessa disciplina participei como professora-formadora e orientei a escrita de 22 Cartas (escritas por 90 professoras) como texto autobiográfico da formação.

Na tentativa de melhor compreender as representações de gênero acerca da docência, presentes nos Memoriais e Cartas analisados, utilizo outros textos de caráter autobiográfico de autoras reconhecidas no âmbito nacional e/ou internacional.

A escolha desses textos ocorreu pelas suas reflexões quanto à escrita autobiográfica feminina, seu posicionamento quanto às questões de gênero, ou pelos registros que fazem da infância escolar: “Um sopro de vida: pulsações”, de Clarice Lispector (1999); “Memórias de uma moça bem-comportada”, de Simone de Beauvoir (2000); “Um quarto que seja seu” (1996) e “A casa de Carlyle e outros esboços” (2004), de Virginia Woolf; “Memorial”, de Heloísa Buarque de Hollanda (2003); “Minha vida de menina”, de Helena Morley (2004); “Vintém de cobre: meias confissões de aninha” (2001) e “Poemas e becos de Goiás e outras histórias mais” (2003), de Cora Coralina.

A seleção dos dados teve, desse modo, dois objetivos básicos: primeiramente, dispor de autobiografias referentes a diversas situações da formação, desenvolvidas em várias instituições e escritas por diversas professoras. E, em seguida, refletir minha trajetória de pesquisa-formação.

Isso me exigiu re.elaborar as perspectivas teórico-metodológicas, ajustando-as de acordo com as especificidades das situações pesquisadas. Pude também observar os processos cognitivos e discursivos que permeiam as

relações entre a *mulher-professora escrita* e a *escrita da mulher-professora*, que as permite re.elaborar suas representações de gênero sobre a docência.

Essa diversidade de situações formativas e de autobiografias reflete as especificidades da minha formação, em três aspectos:

- Os **estágios** da formação: graduanda (CNPq-PIBIC), mestranda (Capes-PPGE) e doutoranda (Capes-PPGE), que me permitiram assumir diferentes tipos de participação em cada uma das situações pesquisadas;
- A **trajetória teórico-metodológica**, que evolui da *etnometodologia e observação participante* (nas 2 situações em que os Memoriais foram recolhidos), para a *pesquisa-ação* e desenvolvimento da *abordagem autobiográfica* em minha própria ação docente (quando desenvolvi a escrita das Cartas);
- As **leituras** de autobiografias femininas, que possibilitaram aprofundar a análise dos Memoriais e Cartas, a partir da triangulação entre as questões de gênero e especificidades da escrita autobiográfica, dos textos das demais mulheres escritoras, poetisas ou professoras.

A minha tese é que as *representações* de *gênero*, elaboradas pelas professoras-em-formação, constituem filtros mediadores e normativos de práticas e saberes profissionais. Assim, ao mesmo tempo em que tomo como objeto de estudo as *representações de gênero* na formação continuada de mulheres-professoras, incluo a análise a minha própria trajetória. Isso permitiu configurar esta Tese como *biografia educativa* (DOMINICÉ, 2000, 1988a,

1988b). Ou seja, torná-la dispositivo da minha própria formação, em que situo minha voz como dado e como análise; e coloco-me num *lugar* privilegiado na pesquisa: o “mesmo” lugar das professoras-pesquisadas, que escrevem, avaliam sua própria formação e são avaliadas a partir de suas autobiografias.

Essas questões retomam três pontos assinalados por Josso (2004), ao caracterizar as autobiografias, escritas no contexto da formação docente: elas são textos importantes enquanto *dispositivos de formação*, como *possibilidade para elaborar uma teoria da formação* e como *instrumento metodológico*.

Para viabilizar essas funções – formação, análise e pesquisa – atribuídas também a esta Tese, um elemento torna-se essencial do qual deve partilhar não só a professora-em-formação, mas a professora-formadora/pesquisadora²: o exercício da escrita autobiográfica.

Um dos princípios deontológicos das *histórias de vida em formação* é o compromisso, assumido pelo formador, de escrever sua própria história de vida antes de praticá-la em situação de formação. Estima-se que é preciso experienciar esse processo para compreender os conflitos existenciais e afetivos que o atravessam, assim como, o seu alcance autoformativo e autopoietico. (PASSEGGI, 2005, p. 08).

Assim, encontro-me diante de muitos desafios impostos pela escrita autobiográfica. Meu auto-retrato inacabado, de pouco refino, responde pela insônia da folha de papel em branco. O que me salva do abismo das palavras que não tenho a dizer é o ânimo pueril que me sorrir, ainda quando minha vida profissional não vale mais do que o “vintém de cobre” (CORALINA, 2001).

² Amplio esse “compromisso”, de que fala Passeggi (2005), referindo-se ao formador, para o formador-pesquisador, uma vez que no caso desta pesquisa, uma das situações em que os dados foram recolhidos a figura da professora “confunde-se” com a da pesquisadora.

Por isso, escrevo esta Tese com o mesmo sentimento revelado por Simone de Beauvoir (1980a) ao iniciar “O segundo sexo”: *a hesitação*. O caráter afetivo da escrita autobiográfica, no tom confessional dos diários, cartas e bilhetes dobrados em tamanhos minúsculos divide importância com a sistematicidade do gênero acadêmico. E, nesse sentido, a hesitação resulta de qual destino oferecer às palavras: a objetividade, necessária à cientificidade, ou a subjetividade, inerente quando se apresenta a interpretação da própria trajetória de formação e atuação profissional?

Para Beauvoir, a hesitação está no risco em se discutir acerca de um tema – a mulher – *que não é novo* e cujas discussões do último século não têm passado de *tolices*; para mim, está na experiência recente da escrita autobiográfica institucional e no desafio de inventariar meu percurso profissional.

Com isso, vivencio a mesma experiência de escrita e de formação das professoras-participantes da pesquisa, em que as autobiografias, como *dispositivos de formação*, permitem-nos dar ênfase à reflexão sobre as expectativas formadoras e os pontos que marcaram nossas *histórias de vida*.

O interesse pela perspectiva autobiográfica tem sido crescente, por oferecer ao professor a oportunidade de selecionar e interpretar teoricamente seus pedaços de vida profissional. Maria da Conceição Moita (2000) considera que a escrita autobiográfica evidencia os percursos de formação e trans. formação e, justamente por isso, esta Tese apresenta-se como possibilidade de avaliação crítica e teórica da minha trajetória profissional.

Bueno (2002) acrescenta a relevância da perspectiva das histórias de vida para as *experiências de ensino* e para *vida profissional* das mulheres, que constóem a *contra memória*. A partir dessa perspectiva é possível, segundo a autora, analisar não apenas o processo de feminização do magistério, mas as *experiências pessoais como mulheres* e suas concepções sobre a prática docente.

Com esta pesquisa busco, a partir das autobiografias analisadas, identificar como as práticas e saberes profissionais são re.elaborados por mulheres-professoras a partir das representações de gênero acerca da docência.

Nesse sentido, esta Tese organiza-se em três partes - “Itinerário”; “Espelho, espelho meu...”; “Entre gritos e sussurros” –, a partir dos quais discuto a pesquisa como elemento da formação, e as autobiografias como instrumentos a partir dos quais as professoras-autoras ressignificam suas representações de gênero acerca da docência.

Na seção “**Itinerário**” discuto a interface pesquisa / formação docente e situo as questões de gênero na investigação em Educação. Para isso, evidencio minha vivência nas instituições pesquisadas e analiso como as questões de gênero se constituíram enquanto objeto de investigação, ao longo da minha trajetória teórico-metodológica.

Assim, no quadro da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), as seguintes perspectivas são retomadas para situar as questões de gênero como objeto de investigação: a *etnometodologia* (COULON, 1995a, 1995b) e a *observação participante* (ANDRÉ, 1995, 2000, 2002, 2004); e, em seguida, a

pesquisa-ação (PEREIRA, 2002; KEMMIS, WILKINSON, 2002, ZEICHNER, 2002) e a abordagem *autobiográfica* (JOSSO, 2004, 1988; NÓVOA, (org.) 2000a; DOMINICÉ, 2000; FINGER, 1988; PASSEGGI, 2005, BUENO, CATANI, SOUSA (org.) 2000).

Na seção “**Espelho, espelho meu...**”, caracterizo as narrativas autobiográficas como escrita institucional do *eu* e discuto sua importância na formação da mulher-professora. Para isso, analiso minha experiência de escrita autobiográfica e os processos subjacentes à escrita das Cartas e Memoriais de Formação.

Na tentativa de compreender a re.elaboração das representações de gênero na/ a partir das autobiografias, adoto como referencial teórico básico a perspectiva do *Interacionismo sócio-discursivo* (BRONCKART, 1999), da *educação narrativa do professor* (FERREIRA-ALVES, GONÇALVES, 2001), da *autobiografia na formação* (PINEAU, 2003, 1996; JOSSO, 2004, 1988; NÓVOA, (org.) 2000a; DOMINICÉ, 2000; FINGER, 1988; PASSEGGI, 2005) e da *escrita feminina* (BRANCO, BRANDÃO, 2004).

Na seção “**Entre gritos e sussurros**”, analiso as representações de gênero suscitadas nos Memoriais e Cartas e os diferentes significados atribuídos à docência, a partir dessas representações. Para isso, identifico os elementos que estão em seu entorno, seus processos de re.elaboração, situando minha própria formação como mulher-professora.

Dessa forma, adoto a perspectiva do *gênero* como construto sócio cultural (LAURENTIS, 1994; LOURO, 1987, 2000a, 2000b, 2000c), a partir do qual é possível compreender a situação da *mulher* e sua relação com a

educação (BEAUVOIR, 1980a, 1980b; ALMEIDA, 1998; LOURO, 2000d, 2002b).

À guisa de uma conclusão, na seção “**De: educadora; Para: educadora**” apresento as principais perspectivas que esta pesquisa sinaliza e suas possibilidades de ampliar a análise das questões de gênero no âmbito educacional. No item “**Minhas referências**” há o itinerário das leituras realizadas neste trabalho. Comento todas as fontes utilizadas nesta pesquisa, evidenciando a relevância de cada uma para minha formação e para as questões de gênero nas autobiografias e na pesquisa-formação.

Assim, esta Tese é também um exercício de metalinguagem em que a *pesquisa-formação* fala sobre a *pesquisa-formação*; em que a *autobiografia* fala sobre a *autobiografia*; em que a *mulher-professora* fala sobre a *mulher-professora*. Nessa *sala de espelhos*, ao se procurar a docência, se encontrará a pesquisa; ao se procurar a uma autobiografia, se encontrará as histórias de vida; e, ao se procurar a mulher-professora, se encontrará suas representações, num exercício contínuo de busca e de re.elaboração de *si*.

Itinerário



Este é necessariamente um texto de caráter meta-investigativo. Como não refletir sobre minha própria condição de professora-pesquisadora? Talvez, na luta com as palavras, este texto revele mais sobre mim do que sobre as “opções teórico-metodológicas deste trabalho”. (Aliás, somos – a professora e a pesquisadora – divisíveis?) Ao retomar as histórias das professoras-participantes, seus Memoriais, suas Cartas, suas vidas... retomo, com os mesmos fios, minha própria formação docente-investigativa.

Diante da necessidade, indicada por Goodson (2000), de incluir a vida do professor como parte da investigação educacional, aponto três momentos da minha trajetória profissional como desencadeadores desta pesquisa: a participação, como pesquisadora-de-campo (bolsista-PIBIC) no desenvolvimento da pesquisa “Memoriais de formação: processos de autoria e construção da identidade profissional” (PASSEGGi, 1999) num instituto de ensino superior; a participação, como professora-avaliadora de Memoriais em Bancas de conclusão de curso de Graduação, como Mestre; e as primeiras experiências como professora, em sala de aula, como Doutoranda. Em cada um desses momentos, recolhi os dados que fazem parte desta Tese.

O que esses momentos têm em comum? Quais seus significados e como repercutem nesta pesquisa? Qual sua relação com a delimitação metodológica aqui realizada? Em que medida eles articulam a pesquisadora à professora? Qual a relação desses momentos com a voz das professoras-participantes desta pesquisa?

Essas são questões norteadoras para a análise da minha trajetória profissional e da gênese desta pesquisa.

Minha trajetória profissional se inicia com a **pesquisa da docência** e não com a **pesquisa na docência**. A análise dos dados da sala de aula, a vivência nas

instituições investigadas, a delimitação do *corpus*, o desenvolvimento de atividades junto aos sujeitos constituíram ações da pesquisa e foram significativas, constituindo a professora que me tornei.

Durante a Iniciação Científica (PIBIC-CNPq/UFRN)¹, a *pesquisa da docência* viabilizava a sistematização do conhecimento acerca da formação docente, das leituras, de descrição do cotidiano, delimitação e análise da realidade da sala de aula. Além dos resultados preliminares que, durante esse período pude apontar, ingressava nos *rituais* acadêmicos de apresentação de trabalhos em eventos, elaboração de relatórios, participações dos seminários na Base de Pesquisa e sessões de orientação. Pude, então, reunir os dados – cinco Memoriais – que fizeram parte do *corpus* analisado no Mestrado e que constituem parte da Tese de Doutorado.

Ao ter como objeto de estudo a prática pedagógica do professor, fui elaborando os parâmetros para desenvolver, futuramente, minha própria ação docente. A pesquisa viabilizou, dessa forma, a aprendizagem da docência e estabeleceu um exercício gradual de assunção da profissão.

Zeichner (2002) considera como estratégia de formação docente levar jovens professores a analisar as experiências de outras pessoas antes de analisar as suas. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento crítico e teórico acerca da própria prática docente responde pela ampliação e aprofundamento da sua reflexão sobre as dimensões sociais e políticas das tarefas educacionais.

Na dissertação de Mestrado², a partir dos Memoriais de Formação, recolhidos durante a pesquisa desenvolvida na Iniciação Científica, analisei e

¹ Programa institucional de Bolsa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² “(Re)significação de *gênero* e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher-professora” (PPGE-UFRN, 2001).

evidenciei a questão de gênero como fator importante para as mulheres-professoras, autoras dos Memoriais escolherem a profissão e reelaborarem, no exercício da docência, suas representações sobre a prática pedagógica. Nas pesquisas do Doutorado focalizo as representações de gênero acerca da docência, a partir da análise das autobiografias produzidas por professoras-em-formação.

Como doutoranda, iniciei minha trajetória como professora. A pesquisa deixava de ser *sobre a docência* para tornar-se ação constitutiva da minha prática educativa. Aumentava, então, meu nível de responsabilização como pesquisadora. “Confundia-me” como sujeito e objeto da pesquisa. Deixava de, como aluna da Iniciação Científica, *observar* a formação docente; ou, como Mestre, colocar-me como *professora-examinadora*, ao constituir as Bancas para avaliação dos Memoriais; para, como Doutoranda, assumir a docência e orientar a escrita de narrativas autobiográficas para professoras em formação.

Utilizei os dados representativos de cada um desses momentos da minha vida profissional para análise nesta pesquisa. Assim, desde o início da minha prática docente, tornei a *pesquisa-ação* definidora da minha prática educativa (PEREIRA, 2002; KEMMIS, WILKINSON, 2002, ZEICHNER, 2002).

Na pesquisa-ação a relação *sujeito-objeto* dá lugar à relação *sujeito-sujeito* e, assim, *pesquisa* e *ação* tornam-se unidade. Com isso, a *pesquisa-ação* responde pela indissociabilidade dos meus papéis de professora e pesquisadora.

Assim como a personagem *Ângela* e a narradora de “Um sopro de vida – pulsações” de Clarice Lispector (1999, p. 30), o elo entre professora e pesquisadora é alimentado pela auto-reflexão em que uma se reconhece a partir do seu olhar para a outra:

Até onde vou eu e em onde já começo a ser Ângela? Somos frutos da mesma árvore genealógica? Não – Ângela é tudo o que eu queria ser e não fui. O que é ela? Ela é as ondas do mar. Enquanto eu sou floresta espessa e sombria. Eu sou no fundo. Ângela se espalha em estilhaços brilhantes. [...] Ângela é minha reverberação, sendo emanção minha, ela é eu.

Em “um sopro de vida” há a “tradução poética” de muitos dos resultados que obtive com a Tese. Um deles foi, justamente, a tomada de consciência da indivisibilidade da pesquisadora e da professora em que me tornei. Ao tentar me definir profissionalmente, apontando os papéis que assumo na pesquisa e na docência, considero que o jogo de imagens entre Ângela e a narradora me ajuda a compreender como assunção e fusão dessas duas instâncias é complexa.

Entre Ângela e a narradora há uma relação de *criador e criatura*. Seria eu, enquanto pesquisadora, a criadora da professora que sou? Ângela [a professora] é tudo o que eu [a pesquisadora] quero ser e ainda não sou. Somos ligadas por uma relação metonímica: a docência é o *todo*, a pesquisa é a *parte*. Por isso, a pesquisadora é “espessa”, “sombria”, e está no “fundo” para *ancorar os vôos* da professora.

Assim como Ângela, que se pulveriza em “estilhaços”, a professora também conta com uma liberdade e mobilidade, como “as ondas do mar”. A prática educativa, formada por conexões sociais, históricas e discursivas, torna o exercício da docência dinâmico (KEMMIS, WILKINSON, 2002).

No entanto, ao adotar a perspectiva que Kemmis e Wilkinson (2002) denominam de *primeira pessoa*, em que o processo de investigação objetiva permitir a compreensão de *si mesmo* e a transformação de suas práticas, situo a pesquisadora e professora em um só lugar.

Essa é uma das características metodológicas da Tese, que assume uma configuração autobiográfica. O conjunto de dados aqui analisados representa, de fato, meu processo de formação docente investigativa. Ou seja, a passagem da *pesquisa sobre a docência* (Iniciação Científica e Mestrado) para a *pesquisa na própria docência* (Doutorado).

Nesse sentido, subjacente a perspectiva teórico-metodológico desta Tese encontra-se minha própria trajetória de pesquisadora. Desloco-me de uma situação de *observação participante* (ANDÉ, 1995, 2000, 2002. BOGDAN, BIKLEN, 1994) para assumir a *pesquisa-ação* (PEREIRA, 2002; KEMMIS, WILKINSON, 2002, ZEICHNER, 2002).

Essa transição responde por um aspecto importante da formação docente, -- a reflexão -- assinalado por Isabel Alarcão (2000c, p. 181) como fundamental para o professor-investigador:

[...] os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real [...] Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das idéias que deve estar na base do contexto de professor-investigador.

A decisão em fazer a Tese autobiográfica decorre, portanto, dos encaminhamentos teórico-metodológicos assumidos ao longo da minha formação pela conjugação da pesquisa e da docência. Para a pesquisa-formação, essa opção é importante uma vez que, ao seguir os mesmos passos das mulheres-professoras, desenvolvi paradigmas pertinentes para investigação das representações de gênero nas narrativas autobiográficas, além do exercício permanente de questionamento de “mim”, das minhas experiências e da minha própria formação.

Além disso, a perspectiva metodológica da *primeira pessoa* desdobra-se, mais uma vez, na medida em que a identificação das representações de gênero acerca da profissão nas narrativas autobiográficas dessas mulheres-professoras são elementos para análise das minhas próprias representações docentes.

Essa fusão de papéis – professora/pesquisadora, sujeito/objeto –, que implica, necessariamente, num processo de formação, teve repercussões relevantes ao longo da minha trajetória profissional:

- **Para a pesquisa**, as opções teórico-metodológicas, por exemplo, ajustam-se em decorrência das mudanças e evolução da minha participação na formação de professores.
- **Para a docência**, os resultados obtidos com a pesquisa acerca das representações de gênero nas narrativas autobiográficas de professoras em formação foram determinantes na participação de Bancas para avaliação de Memoriais; e na docência, onde orientei a escrita autobiográfica, selecionei os textos e encaminhei as discussões.

A dificuldade central do nosso dispositivo de pesquisa-formação reside nessa articulação. [...]. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras [...] ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas. (JOSSO, 2004, p. 215)

Essa relação mútua entre pesquisa e docência, que responde pela minha formação, é fundamental nesta pesquisa, uma vez que o conjunto de dados aqui analisados reflete momentos específicos da minha vida profissional.

Goodson (2000), quando analisa as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional coloca a necessidade de articular a pesquisa e a docência na formação. Para o autor, a voz do professor, como parte constitutiva da

sua vida, deve ser situada como elemento fundamental na investigação educacional, a fim de viabilizar a unidade *professor-investigador*.

Ao situar as mulheres-professoras no centro desta investigação acerca das suas representações de gênero sobre a prática, estou também me reinventando, e, no dizer de Lya Luft (2004, p. 76) *sendo meus personagens*:

Escrever é escutar as águas interiores e espreitar vultos no fundo – ou são minha imagem refletida na superfície? [...] Raramente a trajetória de meus personagens tem a ver com a minha [...] Mas sou mãe desses que dormem dentro de mim como filhos possíveis.

Mas, serei eu a *autora* ou a *personagem*? Reescrevo suas vidas e representações de mulheres-professoras? Apresento seu “testamento” profissional? Ou, redescubro os significados que estão no entorno de minhas escolhas profissionais e das representações de gênero nelas envolvidas? A partir das histórias dessas mulheres-professoras compreendi a interface entre meus avanços profissionais e recuos pessoais, como a “herança feminina docente”, que subtrai, em favor do trabalho, os laços afetivos familiares, como explicita Carla na dedicatória de seu Memorial (2003, p. 04):

À minha filha Joana, pelo incentivo e força que me dedicou durante o curso, compreendendo os vários momentos subtraídos de nossa convivência.

Essa relação entre a minha e a voz das professoras-participantes é possível de se compreender a partir da relevância de cada um dos momentos da minha vida profissional – a iniciação científica, o Mestrado – para esta pesquisa.

O recorte metodológico dos dados aqui analisados, ao refletir estágios específicos de minha formação permite dar voz às mulheres-professoras em diferentes contextos institucionais, a partir de tipos diversos de narrativas autobiográficas, redigidas em dois níveis de formação – a Graduação e a Especialização.

Assim, Fontana (2003, p. 17), ao tentar responder como *nós, professoras, somos no visível*, aponta a complexidade entre a produção científica recente acerca da docência e a imagem que, de fato, as professoras assumem como suas:

[...] Entre o muito que tem sido dito e escrito sobre nós e o muito que se tem planejado e proposto a nós, têm-se revelado muitas faces de nossa atividade profissional. Faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos....

Diante da complexidade em reconhecer-se, em aceitar ou rejeitar essas *faces*, e, tendo em vista que a pesquisa científica, como afirma Fontana (2003), responde, em parte, pelas orientações das políticas de formação e pelo modo como a docência é representada, é que se justificam os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados no sentido de situar as professoras-participantes como agentes na construção de suas representações, evidenciadas com a pesquisa.

Esta pesquisa resulta de um *projeto de si*, que inclui o conhecimento de minhas subjetividades. Para Josso (2004), o desenvolvimento da *auto-interpretação* decorre do confronto com o olhar do *outro* sobre a própria face, uma vez que a existência do *eu* não é possível na inexistência do *outro*.

Diante dessa perspectiva, apresentar a *face* da mulher-professora é uma atividade compartilhada. A “descoberta” das minhas representações está

relacionada ao estudo das representações das professoras-participantes sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a minha trajetória de pesquisa acerca das questões de gênero relativas à docência responde por esse processo meta-representacional. A partir da *perspectiva qualitativa* (BOGDAN, BIKLEN, 1994) adoto, inicialmente, a *etnometodologia* (COULON, 1995a, 1995b) e a *observação participante* (ANDÉ, 1995, 2000, 2002. BOGDAN, BIKLEN, 1994) e, posteriormente, a *pesquisa-ação* (PEREIRA, 2002; KEMMIS, WILKINSON, 2002, ZEICHNER, 2002) e a abordagem *autobiográfica* (JOSSO, 2004, 1988; NÓVOA, (org.) 2000a; DOMINICÉ, 2000; FINGER, 1988; PASSEGGI, 2005, BUENO, CATANI, SOUSA (org.) 2000) refletindo a mudança do foco da pesquisa do *outro* (durante o Mestrado) para o *nós* (no Doutorado).

Essa inclusão do *eu* é relevante não apenas para o trabalho empírico de coleta de dados, mas, como processo auto-formativo em que escrevo, enquanto mulher-professora que sou, uma Tese autobiográfica, a partir das narrativas analisadas.

A vivência nas instituições pesquisadas

Os dados analisados foram constituídos em três momentos específicos da minha vida profissional,. Retomarei cada um deles, mapeando o percurso de pesquisa, ensino e orientação. As instituições, o total de professoras-participantes envolvidas (106 ao todo), os diferentes momentos e níveis de formação, tornam os resultados, aqui elaborados, decorrentes da diversidade – de pessoas, de lugares e de situações da formação docente.

Fui eu quem encontrou, ou fui escolhida por cada uma dessas mulheres-professoras? Que lugares, sentimentos e desejos profissionais nos uniram, nos separaram? Como reconheci a mulher na professora que me tornei? Essas são perguntas que só o tempo me permitiu elaborar. A instantaneidade do cotidiano profissional, as obrigações das situações de formação docente, referentes a esta pesquisa, exigem o questionamento acerca dos vínculos e associações possíveis que fazem parte da “moldagem” do professor.

Nesse aparente tumulto do dia-a-dia profissional, em que espaços, pessoas e enredos parecem se amontoar na história profissional de cada uma, a reflexão sobre o tempo da formação é fundamental. Para Gaston Pineau (2003) essa reflexão só é possível a partir das histórias de vida, que são sincronizadoras da formação.

Assim, “partir” minha vida profissional em três momentos, em três espaços... não significa compreender cada estágio como independente, mas, ao contrário, assinalar suas especificidades, contribuições e perspectivas, a partir da vivência em cada uma das três instituições e situações da formação:

- IFESP: minha participação se inicia com a observação da elaboração dos Memoriais;
- PROFORMAÇÃO-UERN: nessa instituição avaliei os Memoriais como membro da Banca examinadora;
- SEECD-UnP: orientei a escrita das Cartas, o que respondeu pela inclusão das autobiografias na formação desenvolvida nessa instituição.

Meu objetivo não é fazer uma descrição exaustiva e minuciosa de cada uma das três situações de formação, realizadas nas diferentes instituições, ou das pessoas envolvidas na pesquisa, mas enredar esses espaços a partir de suas particularidades institucionais e sua contribuição para a pesquisa e reflexão.

A imagem a seguir sintetiza as informações essenciais de cada uma das situações em que a pesquisa se desenvolveu. Nela, indico o ano e a função que assumi na instituição envolvida. Sinalizo o tipo de situação de formação docente, o total de mulheres-professoras e autobiografias analisadas. Na seqüência deste capítulo, “traduzirei” com mais detalhes essas instituições, evocando impressões subjetivas: seus cheiros, cores e silêncios, tais como os percebi, a partir do olhar atento de quem *pesquisa* e de quem *ensina*.

Minha trajetória de pesquisa-formação

2002 - 2005
Doutoranda - Educação
(Bolsista Capes)

SEECD / UnP – 2003
Especialização: Linguagens
e Educação.
Orientação: 22 Cartas/90
mulheres-professoras

2000-2002
Mestranda - Educação
(Bolsista Capes)

UERN – PROFORMAÇÃO -
2002
Avaliação: Bancas
examinadoras de 11
Memoriais.

1996-1999
Graduanda - Letras
(Bolsista PIBIC-Cnpq)

IFESP – 1999
Observação: sessões de
orientação dos Memoriais
05 Memoriais / 05 mulheres-
professoras

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy

Na época da pesquisa, essa instituição oferecia apenas a graduação para o ensino da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental³. Seu quadro discente é formado apenas por professores da rede pública que, para formação superior, não precisam se afastar das atividades docentes.

Os dados foram coletados nas sessões de Mediação Didática, cujo objetivo era tornar as professoras-alunas pesquisadoras da própria prática docente, capazes de articular a teoria estudada no curso para desenvolver investigações sobre a própria sala de aula e superar os problemas vivenciados no cotidiano escolar. A Mediação Didática ocorria no 1º e no 2º ano de curso.

Para esses encontros, as turmas eram previamente divididas em pequenos grupos, com cerca de cinco professores-alunos, cujos encontros semanais eram ministrados por um professor-formador.

As sessões que acompanhei eram do 2º ano do curso, com 90 horas/aula. Nessas Mediações, os professores-formadores tinham a oportunidade de oferecer assistência personalizada a cada professor-aluno na discussão da prática docente e elaboração do Memorial.

A história da instituição é marcada por quatro momentos (MEDEIROS e DANTAS, 2001; BALDI, 1996, 2000; GADELHA, 1997). Inicialmente, com a construção das suas instalações, em 1965, recebeu a denominação de Instituto de Educação Presidente Kennedy. Com a Lei nº 5692/71, recebe outra denominação – Escola Estadual Presidente Kennedy – e transforma o curso Normal em curso de Magistério, como habilidade profissional ao nível de 2º grau. Durante o ano de 1994, a partir da Lei nº 6573 de 03 de fevereiro, o Instituto passa a oferecer, ao nível de 3º

³ Posteriormente, outras licenciaturas foram abertas na instituição.

grau, formação para lecionar de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Com essa mudança, denomina-se Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy. O Instituto vigorou dessa forma até 04 de janeiro de 2001. Quando formalizou o Curso Normal Superior e, através do Decreto nº 7909, passou a se denominar Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP).

A clientela é selecionada através de exame vestibular, oferecido apenas aos professores da rede pública de ensino, que tenham, pelo menos, dois anos de magistério.

A Proposta Pedagógica do IFESP (2002) apresenta a *ressignificação do papel social e pedagógico do professor* como um dos princípios centrais do Curso. Essa ressignificação é entendida como construção de conhecimentos e competências a serem evidenciadas nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, a formação visa a propiciar a atualização da prática e a redefinição da trajetória docente através da assunção de uma competência profissional básica: *analisar a própria prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão* (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO IFESP, 2002, p. 12).

A formação oferecida tinha, em 1999, a duração de dois anos letivos. As professoras-alunas exerciam normalmente as suas atividades docentes durante a manhã e estudam à tarde.

Durante o trabalho de campo, ao entrar pelo portão principal do IFESP, chamava-me atenção duas enormes mangueiras com um banquinho e um pequeno “playground” à direita, sempre repleto por crianças. Ali funcionava a Escola Estadual Presidente Kennedy, nas dependências do IFESP.

A maioria do quadro docente da escola era de professoras-alunas egressas da instituição. Aquela paisagem lúdica e o vento que animava as mangueiras me

faziam sentir mais próxima de uma Escola de 1º e 2º graus, do que de um Instituto de Formação de Professores.

Um longo caminho a céu aberto seguia até chegar à porta de acesso às dependências administrativas e pedagógicas (secretaria, sala de professores, biblioteca, etc) do IFESP. Ali, sempre encontrava uma senhora sem uniforme e míope, segurando uma vassoura, em seu labor diário. Dava suas boas vindas e garantia o caminho limpo aos que chegavam.

Ao atravessar essa porta, ficava para traz um pouco do barulho das crianças e da luz do sol das treze horas da tarde (horário em que, semanalmente, chegava ao Instituto para o trabalho de campo).

O forro de madeira nas paredes e uma fraca luz elétrica contribuía para a escassa luminosidade do curto corredor. A claridade vinha do reflexo de um imenso espelho na parede à minha direita. Para esse espelho, o olhar rápido das atrasadas; e minucioso das menos apressadas. Esse era o gesto obrigatório de quem atravessava aquele corredor até chegar ao seu destino. Na mesma parede, estavam as placas das turmas concluintes, onde se via os nomes de todas as professoras-alunas que por esse corredor saíram graduadas pelo Instituto.

Muitas vezes me questioneei sobre o motivo daquele espelho no corredor. Mas, ao observar o numeroso público feminino que ali trabalhava e estudava, logo compreendi a sua razão. Essa foi uma das primeiras pistas sobre a presença feminina nos saberes profissionais.

Um vitral que ficava na parede oposta e permitia visualizar a Sala de Registro Escolar (espécie de secretaria escolar) disputava, em desvantagem, os olhares de quem passava.

Saindo do corredor, chegava ao jardim; atravessava a passarela e, à direita, tinha acesso à sala dos professores, a uma pequena copiadora e, em seguida, às salas de aula. À esquerda, um auditório e salas de reunião com ar condicionado. As paisagens dentro de cada uma dessas dependências podiam ser observadas através das suas janelas de vidro, que “emolduravam” as jardineiras e as pessoas do IFESP.

Com o fim do trabalho de campo, só retornei à instituição um ano depois. Muito dessa paisagem já havia se modificado. Ao invés da penumbra no corredor, vários pontos de luz; no lugar da madeira, tinta branca; e o espelho havia sido retirado. Assustei-me com a reforma. E tive, no instante em que atravessava o corredor, a incômoda impressão de que a pesquisa havia “envelhecido”. Nem eu, nem a instituição éramos mais as mesmas.

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte -PROFORMAÇÃO

De acordo com a Proposta Pedagógica do PROFORMAÇÃO (2000), o Curso é ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), através do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), em sete pólos regionais. Os Memoriais de que participei da avaliação eram vinculados ao Pólo V – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, em Natal-RN, a partir da parceria com o sistema público estadual e alguns sistemas públicos municipais de educação do Estado do Rio Grande do Norte.

A graduação é em Pedagogia, com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – (Licenciatura Plena) e confere ao aluno, no ato de sua conclusão, o título de Licenciado em Pedagogia, com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O PROFORMAÇÃO destina-se a uma clientela constituída por professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) e estabelece suas bases de formação nas próprias escolas onde atua o professor-aluno. O Programa atua em sete Pólos regionais, em todo o Estado do Rio Grande do Norte, e adota como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) o Memorial de Formação.

As diversas Bancas que participei me permitiram sintetizar alguns traços que caracterizam o momento de apresentação dos Memoriais. Reconstruo, a seguir, uma situação representativa do dia de apresentação do Memorial por uma professora-aluna, em ocasião do curso do PROFORMAÇÃO – UERN, onde recolhi 11 desses textos para análise nesta pesquisa:

Ela era apenas uma mulher. Saiu de casa, tomou um ônibus e caminhou durante longos minutos até chegar ao seu destino. O caminho era o mesmo desde o início da formação superior. Mas o medo e a angústia lhe faziam sombra. Era um dia diferente. Tornaria sua história de vida pública a ser lida, debatida, negada, criticada,... quantos pesadelos não sonhados agora lhe atormentavam.

Finalmente, chegara e, para dirigir-se à sala de aula, onde apresentaria seu Memorial, um burburinho nervoso e passos que zigue-zageavam precisavam ser atravessados no corredor. Eram suas colegas e, juntas, a multiplicação de seus sentimentos não-solitários.

Chegou! Era sua vez. O ranger da porta convidara a entrar. A ansiedade lhe umedecera a face e as mãos. Cheirava a lavanda, usava batom e o cabelo estava cuidadosamente arrumado numa larga presilha. Blusa de musselina, envolvendo os largos braços e repousando sobre a saia, abaixo do joelho. O par de óculos cansado exigia da visão mais do que ela podia oferecer. Uma bolsa a tira-colo, e uma brochura na mão esquerda. Um solene “boa tarde”, um sorriso nervoso.

Era seu dia, mas, apesar disso, algumas palavras poderiam fazê-la desacreditar da sua história profissional.

Na sala, numa mesa em que estava eu, como professora convidada; a orientadora do seu Memorial e uma outra professora da instituição. Juntas ouviríamos sua apresentação e discutiríamos sobre sua história de vida.

Sentou-se numa cadeira ao centro da sala. Apoiou seu Memorial na mesa. Olhou-me de soslaio. Eu era uma ilustre desconhecida, cujo status institucional me permitia avaliar sua vida, o que parecia um equívoco para ela. Reconhecia na sua orientadora um aconchego, uma cúmplice, a quem ofereceu um sorriso franco. Suspendeu as sobrancelhas e balançou a cabeça como se dissesse: “não posso mais fugir!”.

A orientadora abriu a sessão, apresentando à aluna e às pessoas da platéia a Banca examinadora. Confortou-a com palavras para que ficasse tranqüila e compreendesse a importância daquele momento para sua formação profissional. Em seguida, inclinou a cabeça para a esquerda e fixou o olhar em seus olhos, encorajando-a a iniciar sua apresentação.

Ela inflou o peito e lutou por alguns segundos contra um nó na garganta que comprimia sua voz. Às vezes lia, às vezes encarava com coragem a Banca. Pausas longas ao falar da família, das dificuldades para estudar, do sonho realizado ao concluir o curso superior. Acelerava os gestos, ao falar da prática docente. Revelava as pessoas importantes em seu modo de ser professora.

Reconheci na sua história, a história de muitas de nós, mulheres e professoras. Seus olhos marejados realçavam o caráter subjetivo dos Memoriais. Fiz várias anotações. Ao falar do trabalho, a ênfase dada ao tempo subtraído dos filhos

e marido, chamava-me a atenção para a relação frustrada entre amor e docência, maternidade e profissão.

Havia um pouco dela na minha vida. No meu caso, a ausência de um filho, decorreria do caráter “inconciliável” entre sucesso no trabalho e maternidade. A escolha por um companheiro, que é também colega de profissão, é um consolo que ofereço à docência. Via nos seus agradecimentos à família um misto de alegria e pedido de perdão, pelas ausências necessárias ao trabalho e à escrita do Memorial. Reconhecia nisso a minha “culpa profissional” pelos dias que subtraí dos filhos que ainda não tive.

O interesse em retomar esses momentos, é que foram significativos para as minhas interpretações acerca das relações de gênero na profissão. Eles confirmavam minhas intenções sobre as representações de gênero das mulheres-professoras e sinalizavam, a partir do tom de voz com que apresentavam um ou outro momento de sua trajetória profissional, o entrelaçamento da mulher e da profissional.

Secretaria do Estado da Educação, da Cultura e do Desporto – Universidade Potiguar

A Especialização *Lato Sensu* - “Linguagens e Educação” - foi realizada pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos-RN, através da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, e da Universidade Potiguar. A carga horária total da Especialização era de 360 horas/aula, não incluídas as horas reservadas ao desenvolvimento do Trabalho Final de Curso (PROPOSTA PEDAGÓGICA SEECD, 2003). As aulas tiveram início em 05 de outubro de 2003 a 15 de dezembro de 2003.

Além das aulas ministradas na sala, foram agregadas como atividades das disciplinas, a participação em palestras, debates, trabalhos práticos, e mesas-

redondas, proporcionando a oportunidade de ampliar a discussão sobre Linguagens e Educação.

O público eram os professores da rede estadual de ensino, contratados ou efetivos, possuidores de diploma de graduação, que estavam em sala de aula, lecionando nas áreas de língua portuguesa, artes, matemática ou língua estrangeira, atuando na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino (PROPOSTA PEDAGÓGICA SEECD, 2003).

Durante a Especialização, a brisa da praia de Ponta Negra soprava as folhas dos textos que eu levava para dar aula e me apontava o caminho da porta do Hotel onde se realizava a Especialização “Linguagens e Educação” (Secretaria do Estado da Educação, da Cultura e do Desporto – Universidade Potiguar).

Luzes embutidas num enorme pé direito iluminavam o *hall* de entrada, onde eu e demais professoras-alunas, riscávamos o chão com o salto do sapato e, por fugazes instantes, desfilávamos sonhos e expectativas profissionais.

O curso reunia cerca de mil professores de toda a Rede Estadual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vinham dos mais longínquos municípios.

Para algumas daquelas professoras, o barulho das ondas despertavam a hora de acordar; para outras, a ligação para casa, as recomendações com a próxima refeição e as providências mais minúsculas, mesmo a distância, não eram esquecidas.

No hotel onde se realizava a especialização, partilhávamos o mesmo birô e mesa da refeição, numa mistura inevitável de conhecimento científico e relatos pessoais, de professora e aluna para colegas. Ouvia as queixas sobre as dificuldades de saírem de casa, a hora do remédio dos filhos, o botão da camisa do

marido,... nenhum detalhe lhes escapava à lembrança. Na sua ausência, a lista do mercado aumentava, o gerenciamento do orçamento doméstico precisava ser minuciosamente recalculado. Às vezes, confessavam que as frutas, iogurte e cereal, novidades do café da manhã no hotel, era uma fatura que contrastava com as providências domésticas tomadas, especialmente ao final do mês.

Croissants, geléias e biscoitinhos; data-shows, computadores, pincel atômico, lousa branca, em cada sala de aula; posto ambulatorial, monitores, garçons,... era tudo muito diferente da escola em que lecionavam. Para mim, também era uma realidade muito distinta da que me prometiam os colegas ao longo da minha formação docente.

Esses detalhes, recolhidos na convivência profissional e afetiva, permitiram-me relacionar as histórias de vida no contexto de formação, aos sentimentos que viviam naquele momento, e tornar a escrita autobiográfica uma vontade profissional e pessoal.

Permanecia no hotel das 7h às 18h. A convivência estreitava os laços. Observávamos, reciprocamente, os hábitos pessoais, as dificuldades profissionais e valores afetivos. Essa aproximação facilitou o desenvolvimento da abordagem autobiográfica que realizei.

A escolha da Carta para a narrativa da história de vida profissional, guardava também a vontade de ligação com a casa e a família. A semelhança dos sentimentos de saudações e despedida, à chegada e partida de casa para o Curso; o destino da Carta a um colega de profissão lembrava a vontade de falar com a família; a necessidade de retomar tempos, lugares e pessoas que foram importantes na formação docente, dava o sabor da terra e matava um pouco as saudades.

Des.cobrir a mulher-professora: pesquisa qualitativa e representações de gênero



Em que medida a pesquisa pode contribuir para a investigação das representações de gênero? Para Londa Schiebinger (2001, p. 09), há um modo especificamente feminino de pesquisar, que permite que “os dados de pesquisa falem por si mesmos ao invés de forçar respostas”. A autora argumenta que o gênero pode estruturar a investigação científica em diferentes instâncias, seja em suas teorias, nomenclaturas, ou objetos.

Para “descobrir” a mulher-professora, realizei um recorte teórico-metodológico que contemplou suas especificidades em relação à profissão e representações. Jane Soares de Almeida (1998) considera que os estudos que visam a desvendar o universo feminino devem privilegiar a dimensão intimista, na qual a história das mulheres se construiu.

Dessa forma, segundo Almeida (1998), a *pesquisa qualitativa* (BOGDAN, BIKLEN, 1994) é pertinente na medida em que suas perspectivas metodológicas

permitem buscar, nos papéis escritos à “meia luz”, o sentido da voz dessas mulheres. É na observação da fúria dessas palavras, e também do seu silêncio, que a pesquisa acerca do gênero deve construir seus paradigmas de investigação.

Simone de Beauvoir (2000, p. 55), ao retomar o itinerário de seu pensamento acerca da *mulher*, descreve o invisível no qual as palavras descobrem-nas:

Mergulhadas no silêncio, escondidas atrás da monotonia sombria das capas, ali estavam as palavras todas, à espera de que se decifrassem. Eu sonhava com me fechar naquelas aléias empoeiradas e nunca mais sair.

É para esse universo, cujo “perfume de guardado” exala das Cartas e Memoriais, que esta pesquisa desenvolveu estratégias para “soprar a poeira das aléias” e compreender o âmbito privado da vida profissional: das professoras anônimas, de suas memórias profissionais, de suas representações docentes. Tudo pode parecer muito minúsculo, inclusive, para as professoras-participantes, que vêm na docência, muitas vezes, uma “herança profissional” da qual não conseguiram escapar.

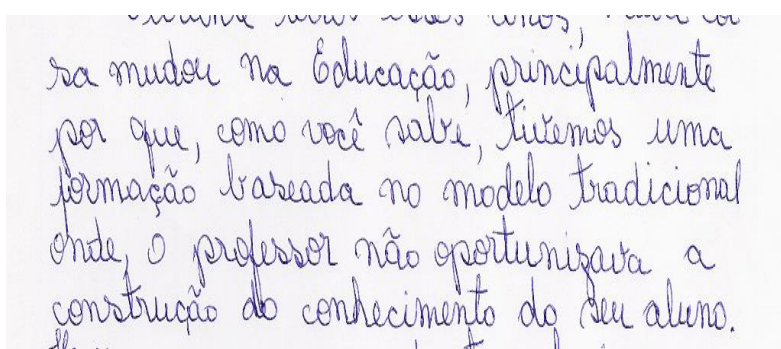
Decifrar as palavras seladas nos envelopes das Cartas, ou dobradas sob a *capa* dos Memoriais é compreender em que medida as representações de gênero são constitutivas da vida profissional das professoras:

Sendo eu filha primogênita, coube-me cuidar dos meus irmãos, pois meus pais saíam para trabalhar. Fazia um revezamento com minha mãe, que trabalhava no turno vespertino e eu estudava no turno matutino. Ao ingressar na quinta série com onze anos de idade, tive que estudar no turno noturno [...] (CARLA, 2003, p. 11)

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 professora, entre a vida profissional e o texto, entre o *corpus* e a professora-pesquisadora. É justamente por esse conjunto de relações que permeiam as diversas esferas da pesquisa que Marie-Christine Josso (2004, p. 215) aponta a necessidade do pesquisador-professor considerar “o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento [...]” implicados na pesquisa e na formação.

Com isso, compreender o significado atribuído à profissão exige mais do que uma observação distanciada, quando as representações de professora são reconstruídas em uma narrativa autobiográfica, em que padecem sonhos, descrevem-se as inquietações docentes, sobrepõem-se vida pessoal e trajetórias profissionais à subjetividade da pesquisadora-formadora.

Os Memoriais e as Cartas que constituem esta pesquisa, exigidos institucionalmente na formação, têm os traços da intimidade profissional: as histórias da infância escolar, a retomada de projetos familiares, os segredos docentes de cada uma, e as pessoas que lhes delegaram o destino de professora apontam o modo particular de inventariar a profissão, como demonstra a Carta de Heloísa:



ra mudou na Educação, principalmente
por que, como você sabe, tivemos uma
formação baseada no modelo tradicional
onde, o professor não oportunizava a
construção do conhecimento do seu aluno.

Evidenciar esses elos exige direcionamentos teórico-metodológicos específicos que privilegiem a *voz das professoras-participantes* na investigação das representações de gênero constitutivas na ressignificação dos seus saberes práticos docentes.

A *pesquisa qualitativa* (BOGDAN, BINKLEN, 1994) responde, dessa forma, às especificidades de análise do *corpus*, por incluir um conjunto de perspectivas (fenomenologia, interacionismo social, etnometodologia, histórias de vida,...) pertinentes à elaboração do conhecimento em Educação.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco elementos que caracterizam a investigação qualitativa: *o ambiente natural pesquisado; a descrição; o processo; a indução; e o significado*. Tais fatores podem estar mais ou menos presentes nas perspectivas teóricas que compõem a pesquisa qualitativa, definindo, assim, a sua especificidade. No entanto, todos esses elementos têm, pelo menos, uma preocupação comum: depreender, da maneira mais fidedigna, a visão dos próprios participantes sobre aspectos particulares da sua vida cotidiana.

A escolha do **ambiente natural** para o desenvolvimento desta pesquisa não foi, desse modo, aleatória. Através da participação em diferentes contextos e situações institucionais, pude vivenciar comportamentos e saberes constitutivos do cotidiano de formação das professoras-participantes, respondendo, assim, por um papel privilegiado na coleta dos dados.

A minha presença em situações específicas da formação docente, em que o *corpus* foi desenvolvido – elaboração do Memorial em sessões de orientação; e apresentação à Banca examinadora, em nível de graduação; escrita da Carta como atividade final da disciplina – permitiu-me elaborar indagações, vivenciar sentimentos

e desenvolver hipóteses acerca das representações de gênero sobre a profissão, além de refletir os diferentes papéis que assumi na minha trajetória profissional.

A investigação, a partir de dados autênticos às rotinas da formação, permite evidenciar os elementos que estão no seu âmago:

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado. (BOGDAN, BINKLEN, 1994, p. 48)

Além da minha presença no campo, o registro do material recolhido permite a análise posterior do problema e demonstra a veracidade dos resultados obtidos. Para Bogdan e Binklen (1994), a **descrição** é um método de coleta de dados de importância fundamental na pesquisa qualitativa porque, ao documentar o evento, recupera os seus significados contextuais:

[...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir numa pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN, BINKLEN, 1994, p. 49)

A *descrição*, registro e constituição dos dados através das Cartas, Memoriais e demais elementos (diários de classe, audiogravação, transcrição das sessões de Mediação) que *traduzem* as situações institucionais específicas que constituíram o campo da pesquisa foram relevantes porque me possibilitaram reviver as situações presenciadas. Além disso, pude refletir sistematicamente acerca das *representações* de gênero vividas pelas professoras-participantes, ao escreverem

sobre suas vidas docentes, e analisar como/se as representações de gênero estavam presentes na minha vida profissional.

A pesquisa qualitativa interessa-se pelo estudo do **processo**, a fim de identificar os elementos subjacentes aos significados elaborados pelos sujeitos, as origens e as formas como esses significados são negociados. Como professora-pesquisadora, acompanhei integralmente todas as atividades – escrita do Memorial, apresentação às Bancas, orientação das Cartas – correspondentes às situações institucionais em que os dados foram constituídos.

Assim, a análise dos dados deve ser realizada de forma **indutiva**. Ou seja, o pesquisador não busca confirmar hipóteses previamente elaboradas, e sim agrupar os dados de acordo com as suas especificidades, para só então formular uma teoria sobre as questões que se mostraram mais pertinentes. Nesse sentido, a análise indutiva dos dados desta pesquisa permitiu revelar as *representações* de *gênero* subjacentes na rede de **significados** que as professoras-participantes atribuem à prática docente.

Os fenômenos que o pesquisador qualitativo se propõe estudar não consiste naquele que o observador externo vê, carregado de estereótipos e previsível. O pesquisador qualitativo se interessa em apreender os elementos a partir dos quais as pessoas atribuem seus significados. Essa “imagem” para o observador comum pode parecer tão difusa (ou tão nítida) que lhe adormece a vista, mas para a pesquisa qualitativa ela é uma pista indispensável para a compreensão das situações.

A partir da perspectiva qualitativa, “desenhei” minha trajetória de pesquisa e formação. Uma trajetória que *teima* em criar novos caminhos, em desfazer o risco do bordado que ainda não ganhou linha. Ao se adotar a *indução*, não se pode

“ordenar” os *processos* que evidenciam os *significados*. A pesquisa, desenvolvida no *ambiente natural*, reconstituído pela *descrição*, é dinâmica e não “refém” do pesquisador.

Na minha vida profissional, os papéis que pude assumir como professora-pesquisadora, a necessidade da formação de professores refletir acerca do gênero como elemento das representações docentes, e as vozes das mulheres-professoras orientaram os direcionamentos teórico-metodológicos que adotei.

Pierre Bourdieu (2004, p. 27) considera que a pesquisa não é um plano que se possa antecipar em sua plenitude. E, exatamente por isso, pode parecer *delirante* e *pouco realista*:

[a pesquisa] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

A minúcia e o inacabado são fatores essenciais à pesquisa da *mulher*. Durante minha trajetória de investigação acerca do gênero como elemento mediador constitutivo das representações docentes, o desenvolvimento de cada uma das três etapas da pesquisa permitiu a auto-reflexão, a avaliação, em distintas situações formativas, das representações docentes, e, principalmente, refletiu a minha formação como professora-pesquisadora.

Em meu percurso de formação, essa busca da *mulher-professora* deixa de ser apenas a do *outro* para ser também a do *eu*. Tal mudança (na verdade, uma transformação) não foi repentina, nem dolorosa, nem calma. Foi desafiadora, alimentada pelo entendimento da relevância da escrita autobiográfica e reconstrução das relações de gênero para a formação.

Por outro lado, meu percurso de *pesquisa da docência* à *pesquisa na docência*, torna igualmente necessária uma “resposta” da *professora-pesquisadora* acerca da *sua formação para a formação de professores*.

É a partir da escrita autobiográfica que a formação *desvela-se e desvela-me*, evidenciando alguns dos elementos charneiras da formação docente:

[...] o desenvolvimento pessoal do professor só pode ser concebido em estrita ligação com o estudo da sua própria experiência. [...] a emergência da autoria deverá construir um objetivo central da educação do professor. Isso significa dar-lhe voz [...] (FERREIRA-ALVES, GONÇALVES, 2001, p. 78).

Com a escrita autobiográfica, é possível não somente analisar *como eu compreendo a forma como as mulheres-professoras se compreendem (pesquisa da docência)*... mas, além disso, *como eu me compreendo como mulher-professora formadora de mulheres-professoras (pesquisa na docência)*...

Tal desdobramento da formação reflete, respectivamente, a transição de uma abordagem *etnometodológica*, a partir da *observação participante*, para a *pesquisa-ação participativa*, desenvolvida a partir das *narrativas autobiográficas*. Ambas constitutivas de momentos diferentes da minha trajetória como *professora-pesquisadora* em *pesquisa qualitativa*.

Etnometodologia:

representações sobre uma profissão feminina

Como as mulheres-professoras reconstroem suas representações acerca da prática? Em que medida as questões de gênero são determinantes para escolherem a profissão? Como as representações de gênero acerca da profissão permeiam sua prática docente?

Essas eram as principais perguntas orientadoras da pesquisa ao início da investigação acerca das representações de gênero e sua relação com a profissão docente na formação de professor. E parte das narrativas autobiográficas que constituem esta pesquisa, 16 Memoriais, sendo cinco que acompanhei a elaboração e 11 que participei das Bancas examinadoras, integram o primeiro momento da minha trajetória como professora-pesquisadora: a pesquisa da docência.

A partir da etnometodologia, analisei cinco Memoriais, que acompanhei a elaboração, e identifiquei as principais representações de gênero acerca da profissão docente: *magistra-mater*, *magistra-crudelis* e *magistra-magister* (BARBOSA, 2002). Também, a partir da perspectiva etnometodológica, participei da Banca examinadora dos 11 Memoriais, recolhidos para permitir, com a *triangulação dos dados* (BOGDAN e BIKLEN, 1994), observar se as representações identificadas se repetiriam, quais outras questões de gênero incidiriam no modo como as mulheres-professoras representam a profissão.

Diante dessas questões, a perspectiva etnometodológica permitiu, a partir da análise dos Memoriais, identificar a resignificação das representações sobre a prática docente. O caráter intersubjetivo, em jogo nas experiências entre os

informantes, e os acontecimentos da vida social ganha importância como elemento fundamental na interpretação da realidade.

Na pesquisa etnometodológica é dada ênfase à interação (social e simbólica) como fonte para elaboração dos significados e, nesse sentido, adotei o referencial teórico básico de Bronckart (1999), Bakhtin (1997a, 1997b, 2000) e Vion (1992).

O que está em jogo é o papel criativo atribuído às mulheres-professoras, cujas experiências são movidas por uma realidade mediada pela interpretação. Nesse sentido, os significados que atribuem à docência não são aleatórios. Suas representações estão intimamente associadas ao jogo simbólico desencadeado nas narrativas autobiográficas, a partir do qual negociam e redefinem suas representações de mulheres-professoras:

O significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas interações. E se alguns desses significados gozam de estabilidade no tempo, devem ser renegociados a cada nova interação. Define-se a interação como uma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo. (COULON, 1995a, p. 16)

A identificação das representações docentes foi viabilizada pela minha aproximação com as situações de formação específicas, nas quais os Memoriais foram desenvolvidos (elaborados e avaliados). A minha presença nessas situações é importante, considerando-se as estratégias que focalizem o ponto de vista das mulheres-professoras.

Esse *afastamento, esquecimento* relativo da minha própria condição de mulher e de professora, é um exercício inverso de “olhar o outro” para aprender a “olhar a mim”. Considero esse “estranhamento” pertinente, por ter me possibilitado

reconstruir os parâmetros de docência e de gênero para, posteriormente, “me aprender”.

A adoção da perspectiva etnometodológica foi importante como período anterior à escrita autobiográfica, por ter me permitido conhecer o universo “escondido” das questões de gênero relativas à profissão: as representações de gênero e sua relação com a prática pedagógica e o “inalienável destino profissional”. Esse momento, que Dominicé (1988a, p. 102) denomina de *avaliação* se constitui, na *biografia educativa*, em instrumento de *avaliação formadora*, que me permitiu não só relatar minhas representações profissionais e motivações para ingresso na docência, “inspiradas” nos Memoriais analisados, como *tomar consciência* dos elementos charneira da vida profissional docente.

A partir do estudo dos métodos utilizados pelas mulheres-professoras para darem sentido e empreenderem suas atividades habituais, pude apreender as formas como organizam a sua realidade profissional:

Essa postura metodológica é denominada indiferença etnometodológica. Importa considerar, no entanto, que o pesquisador tenta ver o que os atores vêem de fato, procurando saber como os indivíduos constroem suas atividades. É através do conhecimento dessas visões que ele busca o que essas atividades realmente são. (PEREIRA, 1997, p. 31)

Isso designa, portanto, o papel de observador e participante ao pesquisador etnometodológico. A minúcia dos significados constitutivos da realidade das mulheres-professoras, evidenciada a partir da *observação atenciosa e análise* das sessões em que elaboravam ou apresentavam seus Memoriais, foi um elemento importante para integrar meu repertório acerca da formação docente e me permitir a reflexão profissional.

A valorização do senso comum e das situações triviais da vida cotidiana não só representam uma mudança radical de paradigmas nas ciências humanas, como também conferem às pessoas comuns um espaço privilegiado na construção do conhecimento científico. Afinal, é o ponto de vista do sujeito que fornece os elementos a partir dos quais o pesquisador constrói sua compreensão da realidade social. Essa característica está no centro da investigação qualitativa e abriga tanto a perspectiva etnometodológica, quanto a abordagem autobiográfica.

Essa realidade, para a etnometodologia, constitui-se através da linguagem. É através da linguagem que os sujeitos dão forma, atribuem sentidos e realizam as ações práticas determinantes do seu dia-a-dia. Justamente por isso, a linguagem é o centro dos questionamentos etnometodológicos sobre aspectos particulares da organização social.

Assim, as mulheres-professoras estão, permanentemente, fornecendo informações, escutando, ensinando, aprendendo, discutindo, etc. e, cada uma dessas ações é marcada pelo uso da linguagem. E é essa *linguagem natural* utilizada pelas professoras-alunas na sua cotidianidade o que torna os valores, em jogo na resignificação da sua prática docente, inteligíveis (“accountable”) para a pesquisa etnometodológica.

Desse modo, a linguagem é *indicial* e *reflexiva*. Ou seja, seu significado está intimamente relacionado ao contexto, descrevendo-o ao mesmo tempo em que o (re)constitui. Em etnometodologia, denomina-se *indicialidade* a particularidade da linguagem de apresentar significados dependentes do seu contexto de uso. Essa noção é fundamental para compreender a interdependência entre o conjunto de ações dos sujeitos, manifestado pelas diversas formas de linguagem, e as situações originais. A *reflexividade*, por sua vez, designa a propriedade da linguagem de ser

parte constitutiva do que enuncia. Se, por ser *indicial*, a linguagem exige que se retome o seu contexto de uso, a sua característica *reflexiva*, por outro lado, constrói essa situação:

Descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão. (COULON, 1995a, p. 42)

Essas duas noções não só definem propriedades da linguagem, como lançam as bases para compreender a sua relevância para a pesquisa de base etnometodológica. É na linguagem cotidiana que os sujeitos expressam seu ponto de vista sobre os fatos banais e/ou extraordinários que acontecem na rotina das suas vidas. No entanto, como a própria linguagem vitaliza sentidos singulares para cada situação enunciativa, esses sentidos sempre dependem do reconhecimento das suas circunstâncias contextuais. Nesses termos, para compreender a realidade social, a etnometodologia busca reconhecer na linguagem cotidiana os elementos reveladores de suas facetas e, ao mesmo tempo, para desvendar os significados dessa linguagem, observa as situações enunciativas que os constituíram.

É justamente a partir dessa dialética entre a observação da realidade e a análise da linguagem cotidiana que a etnometodologia busca apreender o processo dinâmico de constituição da ordem social. Essa ordem, por não ser estática, tem a propriedade de ser “accountable”, ou seja, relatável, descritível e inteligível a partir das práticas das pessoas. E é esse conjunto de “accounts”, que designam a contínua formação dos significados, que “circulam” na vida diária, que constituem o objeto de estudo da etnometodologia.

A “accountability” é um conceito fundamental para a compreensão do mundo em etnometodologia:

O mundo não é um dado de uma vez por todas. Ele se realiza em nossos atos práticos. [...] Contrariamente ao que às vezes se pretende, os etnometodólogos não tomam como descrições da realidade social os relatórios dos seus atores [...] a não ser na medida em que mostra como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária. (COULON, 1995a, 45-46)

Assim, é no conjunto das ações contínuas das mulheres-professoras, nos seus discursos e nas suas buscas permanentes pelos sentidos definidores da sua prática docente, que a sua realidade se revela “accountable” para a etnometodologia. Esse fator delimita não só a etnometodologia como perspectiva teórico-metodológica da primeira parte desta pesquisa, que me permitiu identificar os principais paradigmas das representações docente, sublinhados pelas mulheres-professoras em suas narrativas autobiográficas, como me exigiu o uso de estratégias particulares de recolha de dados e análise dessa realidade.

Como a etnometodologia não desenvolveu instrumentos próprios para a pesquisa empírica, buscou esse modelo na etnografia, que lhe forneceu o conjunto de técnicas determinantes da participação do pesquisador no campo e da coleta dos dados. Assim, a etnografia constituiu-se numa base fundamental para o desenvolvimento da pesquisa etnometodológica, uma vez que a sua tecnologia de pesquisa garantiu a coerência entre a pesquisa de campo e os princípios teóricos etnometodológicos.

É a partir da *observação participante* que desenvolvo a primeira etapa desta pesquisa: a pesquisa da docência. Essa etapa é, no entanto, marcada por dois estágios, referentes ao tipo de participação do pesquisador: inicialmente, assumo o papel *ativo* e, posteriormente, *imerso* (COULON, 1995a, 1995b).

Considero *ativo* todo o período que compreende ao acompanhamento da elaboração dos cinco Memoriais, em que partilho de algumas atribuições conferidas ao grupo de mulheres-professoras. Considero que assumi o papel de *imerso* quando examinei os 11 Memoriais em Bancas, atribuição institucionalmente delegada em que não “inventava” um papel para realizar a pesquisa, mas assumia uma função já existente, à convite do grupo.

De qualquer forma, nessa primeira fase da pesquisa há duas instâncias que não coincidem: a pesquisadora e as mulheres-professoras. Assumo o papel de pesquisadora ainda quando constituo a Banca examinadora. Não somos as “mesmas”. Ainda que seja uma mulher, ainda que minha formação seja para a licenciatura, não estava à “minha busca”, mas à procura dessa mulher-professora, naquele momento “afastada” de mim.

Observação participante: a intimidade da formação docente

É possível aprender a ser professora? Não fiz essa pergunta antes de iniciar a coleta de dados, porque não tinha a consciência plena do significado que a *observação participante* traria para a minha vida profissional. Agora, em que tento “emendar” momentos da minha trajetória profissional, considero esse um “ponto do risco” no qual a “agulha perfura o tecido para fazer atravessar a linha onde começa o bordado”.

Um semestre letivo de trabalho de campo... não assumia o lugar de aluna, nem de professora... em breves momentos, “ensaiava” ser uma, ou ser outra... A sala de aula, em que durante vinte anos de formação escolar e universitária tive meu lugar “em frente à lousa” havia-me “destituído”. Estava na “terceira margem”, buscando, a cada dia, compreender e reelaborar o meu papel naquele lugar que me parecia relativamente estranho.

O que faz um pesquisador numa sala de aula? Por mais que tivesse me preparado para assumir a pesquisa de campo, com leituras, discussões com o grupo de pesquisa, elaboração de planos... o cotidiano da formação de professores amadurecia meu olhar, suscitava-me novas questões e fazia-me redescobrir o que de tão familiar já não enxergava: a presença das questões de gênero nas representações da prática e na formação docente.

Por um lado, se a observação participante me permitiu, paradoxalmente, que estivesse longe daquilo que estava perto – a sala de aula –, por outro lado, compreendi sua importância na minha formação como professora-pesquisadora.

Essa foi uma descoberta que só pude realizar recentemente, com esta escrita autobiográfica.

Maria da Conceição Moita (2000) considera que é a partir da escrita autobiográfica que se pode compreender os próprios percursos de formação e transformação. E, dessa forma, pude descobrir que esse foi um momento de formação importante no qual conheci um universo que, para mim, era invisível: a relação da docência com as questões de gênero.

A *observação participante* é uma das técnicas mais usadas na coleta de dados pelas pesquisas qualitativas. A sua origem está na etnografia e foi inicialmente desenvolvida a partir do interesse pelos estudos antropológicos de descrição das crenças e valores de uma sociedade.

No entanto, o interesse específico pelo processo educativo exigiu dos pesquisadores a revisão das estratégias etnográficas de pesquisa, antes usadas apenas na investigação das culturas. André (1995, 2000) assinala que o uso das técnicas etnográficas nas pesquisas educacionais tem se caracterizado por serem *estudos de tipo etnográfico*, e não a etnografia em seu sentido estrito. Ou seja, denominam-se por *estudos de tipo etnográfico* as pesquisas que elegem essas técnicas de investigação e, nesse sentido, essa designação pode ser estendida ao momento inicial desta pesquisa.

O mais central procedimento etnográfico no desenvolvimento da investigação é a *observação participante* pelo pesquisador. Vários autores têm chamado a atenção para a relevância e implicações da integração do pesquisador no grupo estudado (ANDRÉ, 1995, 2000; BOGDAN e BINKLEN, 1994; CANÇADO, 1994; COULON, 1995a, 1995b; FETTERMAN, 1990; MOITA LOPES, 1994, 1996).

O pesquisador é, na pesquisa de base etnográfica, fundamental na coleta dos dados. É a sua presença no campo que viabiliza as demais técnicas: disponibilidade do material coletado (transcrições de entrevistas, notas de campo, diários, etc.), convergência de visões entre o pesquisador e os participantes sobre os acontecimentos, suspensão das hipóteses sobre o objeto estudado, etc.

A *observação participante* não serve simplesmente para a recolha de dados, como a princípio pode parecer. Ela exigiu-me uma luta constante para abandonar meus pressupostos em busca do ponto de vista das pessoas pesquisadas. Essa “suspensão” temporária dos meus valores foi um exercício difícil e jamais alcançado por completo. No entanto, não deve ser considerado como elemento corrosivo da visão das mulheres-professoras. Ao contrário, esse é um fator enfatizado na bibliografia sobre a pesquisa etnográfica e o próprio pesquisador deve levar em conta ao analisar os dados. No entanto, em decorrência desse fator, para que o pesquisador possa compreender mais finamente a própria realidade estudada, as pesquisas etnográficas exigem sua permanência no campo durante uma relativa duração. Essa vivência lhe serve para abandonar suas hipóteses na medida em que a realidade vai se mostrando contraditória aos seus pressupostos.

Dessa forma, a *observação participante* não pode isentar o pesquisador dos seus valores e crenças, uma vez que os etnógrafos são também produtos de suas próprias culturas (FETTERMAN, 1990). Ainda assim, Fetterman (1990) assinala que a compreensão da *linguagem nativa* e dos sentidos consensuais e constitutivos da estrutura dos grupos estudados, fornecidos durante a *observação participante*, facilitam a assunção de uma orientação mais imparcial (*nonjudgmental orientation*), porque, ao aproximar o pesquisador dos significados do grupo, permite-lhe “esquecer” os seus próprios valores.

Fetterman (1990) compara a postura do pesquisador do tipo etnográfico com o telespectador de um filme ou o leitor de um livro. O telespectador, por exemplo, não questiona a veracidade de um assassinato, nem o leitor julga as proezas de um herói a partir dos conceitos externos a trama. Tudo o que pode parecer sem lógica ou inacreditável é essencial para o sentido que o autor quis dar aquela realidade. Da mesma forma, o etnógrafo, para observar o campo, procura encontrar na própria realidade as respostas para os seus significados constitutivos.

De outro lado, vários autores também concordam que os sujeitos da investigação também têm suas práticas cotidianas influenciadas pela presença do pesquisador (ANDRÉ, 1995, 2000; BOGDAN e BINKLEN, 1994; CANÇADO, 1994; COULON, 1995a, 1995b; FETTERMAN, 1990; MOITA LOPES, 1994, 1996). Foi por isso que a Base de Pesquisa⁴ julgou importante prolongar por um (01) ano letivo a permanência na instituição pesquisada, a fim de que as mulheres-professoras pudessem se acostumar com a pesquisa empírica e, com o tempo, retomar suas práticas habituais. Nesse jogo de subjetividades, não aguardei passivamente a minha aceitação pelo grupo. Vários esforços foram empreendidos nesse sentido de acordo com o objetivo da pesquisa e com as imposições do próprio campo.

Coulon (1995b) estabelece pelo menos três formas de *observação participante*: na primeira, o pesquisador teria um *papel periférico*, marcado por um contato muito próximo e prolongado com o grupo, mas sem participar das suas atividades; na segunda forma, o pesquisador teria um *papel ativo*, ou seja, se engaja nas atividades do grupo e assume responsabilidades como as dos demais sujeitos, que passam a ser seus colegas; na terceira e última forma, o pesquisador se

⁴ A Base de Pesquisa “Processos Discursivos, Mediação e Representações Sociais” reúne um conjunto de projetos coordenados pela Profa. Dra. Conceição Passeggi, desenvolvidos por vários pesquisadores vinculados ao PPGEd-UFRN com o apoio financeiro da PPPg/CAPES/CNPQ.

encontra completamente *imerso* no campo, ou seja, possui o mesmo estatuto dos demais sujeitos, partilhando das obrigações constitutivas da situação.

Seja qual for a forma de participação adotada pelo pesquisador, ela deve ser o resultado de contínuas negociações com o grupo, a fim de que pesquisador e pesquisado realmente *compartilhem a mesma linguagem*. Para Coulon (1995a), esse fator é fundamental para que o pesquisador tenha uma *visão íntima do mundo particular* dos sujeitos.

No início do trabalho de campo no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, observei uma exigência tácita das professoras-alunas sobre a minha contribuição para o grupo. Esse fator foi, indubitavelmente, determinante na *observação participante*, pois me fez compreender que a minha contribuição não poderia esperar pelo período de análise e elaboração dos resultados desta pesquisa. Se antes eu desejava somente ter uma participação *periférica* (COULON, 1995b), a fim de interferir cada vez menos nas ações dos sujeitos, o próprio grupo exigiu alguma forma de retorno como condição para a nossa convivência. Assim, aos poucos, procurei estabelecer uma relação de coleguismo, assumindo tarefas que viessem a colaborar na formação profissional do grupo (apresentação de seminário, participação nas discussões, auxílio na revisão do Memorial, etc.).

Nos Diários da Pesquisadora⁵ é possível perceber como essas exigências do grupo foram se realizando:

Durante essa Mediação [a primeira Mediação] eu não me senti muito a vontade para falar. Tanto é que só fazia quando era interpelada pelas alunas ou pela Tutora. Percebi que para as alunas a minha presença era um tanto incômoda, e elas revelavam isso com

⁵ Os Diários do pesquisador são registros que o pesquisador realiza durante o trabalho de coleta de dados. Cada pesquisador pode elaborar o Diário de acordo com as perspectivas teóricas e os objetivos da sua pesquisa. Os meus Diários descrevem aspectos que considerei importantes durante a *observação participante* e foram redigidos logo após cada sessão de orientação dos Memoriais.

perguntas do tipo: “Por que a Universidade se interessaria pelo Memorial?”, “Para que gravar?”. (Diário do pesquisador, 13/05/1999) (BARBOSA, 2002, p. 58)

Essas perguntas tinham muito mais um caráter questionador da minha presença, do que mesmo a indagação sobre a pesquisa em si. Havia um mal-estar silencioso expressado na maneira desafiadora e indiferente com que me fitavam. E, apesar de declararem que não se inibiriam com a minha presença, por vezes respiravam fundo e se entreolhavam, emudecendo, assim, uma imensa interrogação: “*O que realmente deseja de nós?*”

Nesse sentido, a recepção inicial das mulheres-professoras foi um fator indispensável para que compreendesse como deveria conduzir o trabalho de campo e quais dificuldades poderia encontrar. Por isso, André (1995) assinala a *flexibilidade e a sensibilidade* como qualidades fundamentais que procurei assumir:

O uso da sensibilidade na fase de coleta significa, por um lado, saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não-verbais, das cores e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não determinados informantes. (ANDRÉ, 1995, p. 61)

Para a autora, o pesquisador deve ser capaz de interpretar as minúcias de cada situação particular da sua interação com o grupo dos sujeitos e tomá-las como base para as suas decisões sobre a *observação participante*. Assim, estive atenta às pequenas especificidades do grupo que acompanhava, a fim de assumir uma atitude flexível diante do meu plano inicial de pesquisa. Ou seja, como não existem normas infalíveis para o trabalho de campo, muito freqüentemente redefini minhas estratégias iniciais de coleta.

Dessa forma, atenta a cada gesto, palavra e silêncio das professoras-alunas, percebi, logo no primeiro dia, que a minha participação nas sessões de orientação dos Memoriais poderia causar um certo mal estar, porque, inicialmente, não representava benefício aos desejos urgentes das mulheres-professoras (escrita do Memorial, melhoria da prática pedagógica, etc.). Por essa razão, no encontro seguinte, redefini a minha participação, procurando atender às expectativas do grupo:

[...] No momento em que as alunas discutiam sobre o Memorial eu, mesmo sem a solicitação delas, dei sugestões,... procurei contribuir com o conhecimento que tenho, sendo do curso de letras. Me dispus a ler e comentar junto com elas o esboço do Memorial, a corrigir, discutir soluções,... [...] O que eu percebo é que apesar de a Tutora me deixar muito a vontade para realizar as tarefas que eu quiser, me dar oportunidade para participar, opinar e discutir durante a Mediação, há uma pressão implícita do grupo de alunas que dita: "se você está aqui coletando os dados para a sua pesquisa em troca nós exigimos uma recompensa". (Diário do pesquisador, 27/05/1999) (BARBOSA, 2002, p.59)

Nesse momento, as minhas intervenções em sala de aula podem ser caracterizadas por três formas básicas, que constituem a minha *participação ativa* (COULON, 1995b) durante o trabalho de coleta de dados: tentativa de colaboração com o avanço do conhecimento científico das professoras-alunas; explicação dos objetivos da pesquisa e avaliação pessoal da participação no campo; e solicitação de informações ou dados.

Dessas três formas de intervenção, foi a colaboração para o avanço do conhecimento científico das professoras-alunas que me permitiu estabelecer uma relação de confiança, ao ajudá-las numa necessidade imediata, ou de aquisição de conhecimento para a sua atividade docente, ou para a escrita do Memorial:

P: eu gostaria se fosse possível ficar com um texto também, pra apresentar

T: pois escolha um texto

P: eu queria saber assim, o que é que elas teriam interesse em procurar/

T: pronto, ótimo, converse com elas que elas

P: pronto, se elas disserem o assunto eu posso procurar vários textos para montar uma apresentação/

T: pronto/

P: ou algum texto, algum texto em particular, que elas tenham lido e não tenham entendido, não tenham gostado, e gostariam de discutir novamente, a gente podia ver outras estratégias

T: a decisão é delas (3M, p. 81, l. 6-16) (BARBOSA, 2002, p. 60)⁶

Nessa ocasião a Tutora agendava com as alunas os seminários que deveriam apresentar ao longo dos encontros. Na oportunidade, me propus a participar também das apresentações, deixando a critério do grupo a seleção do texto ou do assunto de seu interesse. Além de colaborar com a aquisição de conhecimento do grupo, essa estratégia visava, sobretudo, a estabelecer a reciprocidade com as mulheres-professoras.

Na medida em que as professoras-alunas se sentiam beneficiadas com a minha participação, tornava-se crescente a confiança mútua e, portanto, eu teria uma garantia maior do caráter habitual dos dados que coletava.

Bogdan e Biklen (1994) apontam justamente a confiança entre pesquisador e pesquisado como elemento fundamental no trabalho de natureza empírica. Segundo os autores, o pesquisador deve dar provas de que merece a credibilidade dos sujeitos, a fim de tornar a relação menos formal e garantir-lhes, assim, que fiquem à vontade para conversar e agir como de costume.

Além de colaborar nas discussões sobre temas pertinentes para a docência das professoras-alunas, certamente foi a minha participação em discussões

⁶ Diálogo entre a pesquisadora (P) e a professora-formadora (Tutora, T). Na seqüência, outros enunciados das transcrições dos dados audiogravados serão utilizados e a forma de lhes fazer referência será a mesma aqui apresentada: 3M (3ª Mediação); p.81 (página 81); l. (linha) 06 a 16. Também serão utilizados os seguintes **sinais de transcrição**: MAIÚSCULAS - ênfase; / - corte brusco na fala; [...] - elisões; (l) - trecho inaudível; () - comentários do pesquisador; ::: - prolongamento de vogal; **negrito** - destaque do pesquisador.

coletivas e individuais sobre o Memorial o fator determinante para que me creditassem confiança:

P: Geralmente quando se faz separado sem opção, geralmente você faz um trabalho todo, porque a introdução vem::: é a primeira coisa que vem, eu digo assim, é a primeira coisa, o primeiro texto que vem né!?... depois do resumo, é, fazendo parte do texto mesmo, é a primeira coisa, então geralmente quando se faz a introdução separado, você depois faz o texto todo aí é que você vai fazer a introdução (7M, p. 128, l. 19-24) (BARBOSA, 2002. p.61)

(nesse trecho alguém entrega me entrega o Memorial, a fim de que eu corrigisse e trouxesse algumas observações na próxima sessão. Algumas alunas prometem entregar uma versão do seu Memorial no próximo encontro. Trecho pouco audível, só é compreensível uma ou outra palavra, daí optei por não transcrevê-lo) (9M, p. 194, l. 28-32) (BARBOSA, 2002, p. 61)

Esses enunciados demonstram a minha intervenção no sentido de colaborar na reflexão sobre a escrita do Memorial. Se essa forma de intervenção, de certo modo, modificou o cotidiano da formação docente, por outro lado, permitiu-me ser aceita pelo grupo e dar continuidade ao trabalho de campo.

Além disso, o meu *papel ativo* (COULON, 1995b) colaborou para estabelecer uma relação de coleguismo com o grupo, o que pode ser apontado como elemento facilitador do caráter confessional que muitas vezes os diálogos da observação participante assumiram. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) colocam que o papel do pesquisador transita entre o dentro e o fora do campo, a fim de que ele possa, ao mesmo tempo em que participa das atividades comuns ao grupo, compreender o ponto de vista dos sujeitos:

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro lado, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas

atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo jeito. É empático e, simultaneamente, reflexivo. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 113)

Assim, as tentativas de colaboração para o avanço teórico das professoras-alunas não só representaram uma contribuição significativa para o grupo, como, permitiram-me aprimorar o meu papel de pesquisadora, uma vez que, ao mesmo tempo em que representavam a minha *participação nas suas atividades*, exigiram-me o distanciamento necessário para *apreender seus modos de pensar* e métodos de interagir.

As outras duas formas de intervenção que caracterizaram a minha *observação participante ativa* – os momentos destinados à explicação da pesquisa e solicitação de informações às professoras-alunas – não representavam, ao contrário das colaborações para a reflexão do grupo, um benefício imediato às mulheres-professoras. No entanto, também foram importantes por exigência e curiosidade das próprias professoras, e por necessidade minha de conhecer melhor o universo pesquisado.

Dessa forma, as escolhas das formas de convivência no campo foram-me surgindo a partir de necessidades específicas. Muitas vezes, meu silêncio, o recuo de uma ação também se constituíram em elementos significativos para a *observação participante*. André (1995, 2000); Bogdan e Biklen (1994) lembram que pelo carácter aberto desse tipo de pesquisa a maioria das decisões resulta da sensibilidade do pesquisador.

Essas escolhas implicam nas minhas próprias limitações como pesquisadora e também nos limites estabelecidos pelas próprias mulheres-professoras. Como atesta, a seguir, uma passagem do Diário da pesquisadora, os

limites impostos pelas mulheres-professoras podem se apresentar de formas muito sutis:

[...] a Tutora se reuniu individualmente com cada aluna para discutir sobre o encaminhamento do Memorial, [...] disse que se eu quisesse poderia me juntar a elas e gravar, mas as alunas não me pareciam dispostas. [...] (esse momento era somente da aluna/Tutora/Memorial e, nem mesmo as outras alunas do grupo participavam). Assim, também não me senti no direito de participar, até para evitar uma rejeição do grupo, que estava aos poucos tentando me incorporar. Esse momento - aluna/Memorial/Tutora - é bastante interessante pelo caráter confessional que assume. A aluna e a Tutora se afastaram do restante do grupo e procuram um cantinho da sala para não serem incomodadas e tampouco escutadas (imagino). [...] Acredito que para aluna não interessa a presença de uma outra pessoa [...]. (Diário do pesquisador, 08/07/1999) (BARBOSA, 2002, p. 67)

Essa passagem do Diário da pesquisadora refere-se ao momento em que a Tutora reunia-se com as professoras-alunas para avaliar o andamento da escrita do Memorial. Pequenos detalhes como o distanciamento do grupo, o posicionamento ao canto da sala, um leve gesto fisionômico, serviram-me como pistas para compreender a indisposição das professoras-alunas em aceitar a minha presença naquele momento. Para Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador deve buscar compreender, aos poucos, qual a medida certa e as formas mais pertinentes de sua participação.

A pesquisa de campo foi, desse modo, um exercício contínuo da minha formação docente investigativa. Quais os sentimentos envolvidos durante a escrita autobiográfica? Como orientar a escrita das histórias de vida no contexto de formação? Quais as principais dificuldades em escrever quando o objeto é a própria formação? Essas foram questões que observava no cotidiano da pesquisa empírica, cujas “respostas” foram “traduzidas” numa das minhas primeiras experiências como professora em sala de aula, de que originaram as Cartas, parte do corpus desta pesquisa.

A *observação participante* permitiu buscar apreender os significados constitutivos referentes à escrita autobiográfica e compreender as atribuições e limites que as mulheres-professoras me impuseram.

A rotina da pesquisa de campo, como considera André (2000), colocou-me na situação de mediadora dos significados constitutivos referentes à escrita autobiográfica. Daí, a convivência no campo está sempre sujeita as adaptações, seja por imposições das mulheres-professoras, seja para melhor atender às exigências metodológicas da pesquisa.

Isso me leva a considerar que a *observação participante*, ao buscar os significados que as mulheres-professoras atribuem à escrita autobiográfica, colocou-me também na situação de usuária comum e provisória desses significados.

A partir dessa vivência no campo, não só recolhi cinco Memoriais que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, como identifiquei os sentimentos que as mulheres-professoras experienciaram ao escreverem suas narrativas autobiográficas. O acompanhamento das sessões de elaboração desses Memoriais, foram relevantes para a pesquisa por “antecipar” muitos dos paradigmas que orientariam a análise, como: a relevância que as professoras atribuíram à escrita autobiográfica, a dificuldade que relatavam em estabelecer as relações entre fragmentos da sua vida com os processos de formação docente e a explicitação da sua condição de mulheres e de professoras.

Essa trajetória me preparou para assumir um outro estágio na pesquisa: a avaliação dos Memoriais em Bancas examinadoras, requisito final e obrigatório para a graduação do PROFORMAÇÃO-UERN.

Nas Bancas do 11 Memoriais das quais participei, as mulheres-professoras reafirmaram as angústias da profissão, as dificuldades em conciliar a profissão com

as carências afetivas da família e a tentativa de reconstrução das suas representações de gênero acerca da profissão.

De acordo com os tipos de *observação participante*, minha presença nas Bancas examinadoras pode ser considerada como *imersa* (COULON, 1995b), tendo em vista que não mais decorria de um papel – o de pesquisadora – não constitutivo da situação formativa em que a coleta de dados ocorreu. O papel de professora-examinadora já faz parte do processo de avaliação dos Memoriais.

Nessa Banca a mulher-professora apresenta seu Memorial para ser avaliado por uma examinadora externa, função assumida por mim; por uma examinadora da instituição e pela orientadora do Memorial. Na ocasião apresentava minha pesquisa e solicitava o Memorial para integrar meu *corpus*.

Meu papel pode ser considerado *imerso*, tendo em vista que minha presença é institucional, partilhando obrigações tão claras quanto às das mulheres-professoras avaliadas. Com isso, o vínculo entre a pesquisa e minha formação se estreita. Esse é um momento considerado *híbrido* (CARDOSO, 2000) no qual o laço entre a pesquisadora e a professora é cada vez mais articulados. Esse é, no dizer de Josso (2004, p. 215), a dificuldade central da pesquisa-formação, que aponta o *conhecimento de si* e do *próprio processo de formação* como essenciais nessa articulação:

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo [...] Como qualquer outra pesquisa, uma boa qualidade das informações requer um pesquisador de qualidade, mais precisamente, um observador de qualidade.

O período da *observação* colocou-me diante de várias situações de formação docente, em que identifiquei as dificuldades da realização da pesquisa de campo, a refração/aproximação de papéis entre a pesquisadora e as mulheres-professoras, a tentativa de compreender suas representações de gênero acerca da

profissão. Por outro lado, a participação nos processos de formação dessas mulheres-professoras permitiu “me aprender” também como professora, a partir dos rituais de escrita e apresentação/avaliação dos Memoriais.

A *observação participante* se constituiu em dois fragmentos da minha vida profissional que, apenas com o enredo nesta Tese autobiográfica, identifico suas articulações. Assumia, gradualmente, a função de professora, em que deixava de “apenas” acompanhar a elaboração dos Memoriais para avaliá-los. Essa trajetória me possibilitou, posteriormente, desenvolver, na minha própria sala de aula, a escrita autobiográfica no contexto da formação docente.

Essa experiência representaria uma fusão plena entre a pesquisa e a formação, em que assumiria uma responsabilidade ainda maior: a da pesquisa-formação, na qual era a minha sala de aula o campo da pesquisa, os dados eram as narrativas autobiográficas que incluí na formação, o objeto da análise eram representações de gênero acerca da docência.

Nós, mulheres-professoras: um caso de pesquisa-ação⁷

UNIVERSIDADE POTIGUARA		UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	
FACULDADE DE PEDAGOGIA		FACULDADE DE PEDAGOGIA	
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA		CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	
DISCIPLINA: INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA - 33		DISCIPLINA: INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA - 33	
PROFESSORA: AMAREL		PROFESSORA: AMAREL	
UNIDADE: 1ª Etapa		UNIDADE: 1ª Etapa	
HORÁRIO: 10h às 12h		HORÁRIO: 10h às 12h	
DATA: 10/10/2013		DATA: 10/10/2013	
1	0,0	1	0,0
2	0,0	2	0,0
3	0,0	3	0,0
4	0,0	4	0,0
5	0,0	5	0,0
6	0,0	6	0,0
7	0,0	7	0,0
8	0,0	8	0,0
9	0,0	9	0,0
10	0,0	10	0,0
11	0,0	11	0,0
12	0,0	12	0,0
13	0,0	13	0,0
14	0,0	14	0,0
15	0,0	15	0,0
16	0,0	16	0,0
17	0,0	17	0,0
18	0,0	18	0,0
19	0,0	19	0,0
20	0,0	20	0,0
21	0,0	21	0,0
22	0,0	22	0,0
23	0,0	23	0,0
24	0,0	24	0,0
25	0,0	25	0,0
26	0,0	26	0,0
27	0,0	27	0,0
28	0,0	28	0,0
29	0,0	29	0,0
30	0,0	30	0,0
31	0,0	31	0,0
32	0,0	32	0,0
33	0,0	33	0,0
34	0,0	34	0,0
35	0,0	35	0,0
36	0,0	36	0,0
37	0,0	37	0,0
38	0,0	38	0,0
39	0,0	39	0,0
40	0,0	40	0,0
41	0,0	41	0,0
42	0,0	42	0,0
43	0,0	43	0,0
44	0,0	44	0,0
45	0,0	45	0,0
46	0,0	46	0,0
47	0,0	47	0,0
48	0,0	48	0,0
49	0,0	49	0,0
50	0,0	50	0,0
51	0,0	51	0,0
52	0,0	52	0,0
53	0,0	53	0,0
54	0,0	54	0,0
55	0,0	55	0,0
56	0,0	56	0,0
57	0,0	57	0,0
58	0,0	58	0,0
59	0,0	59	0,0
60	0,0	60	0,0
61	0,0	61	0,0
62	0,0	62	0,0
63	0,0	63	0,0
64	0,0	64	0,0
65	0,0	65	0,0
66	0,0	66	0,0
67	0,0	67	0,0
68	0,0	68	0,0
69	0,0	69	0,0
70	0,0	70	0,0
71	0,0	71	0,0
72	0,0	72	0,0
73	0,0	73	0,0
74	0,0	74	0,0
75	0,0	75	0,0
76	0,0	76	0,0
77	0,0	77	0,0
78	0,0	78	0,0
79	0,0	79	0,0
80	0,0	80	0,0
81	0,0	81	0,0
82	0,0	82	0,0
83	0,0	83	0,0
84	0,0	84	0,0
85	0,0	85	0,0
86	0,0	86	0,0
87	0,0	87	0,0
88	0,0	88	0,0
89	0,0	89	0,0
90	0,0	90	0,0
91	0,0	91	0,0
92	0,0	92	0,0
93	0,0	93	0,0
94	0,0	94	0,0
95	0,0	95	0,0
96	0,0	96	0,0
97	0,0	97	0,0
98	0,0	98	0,0
99	0,0	99	0,0
100	0,0	100	0,0

LANÇAMENTO DO CONTEÚDO LECIONADO	
DIAS	RESUMO DO CONTEÚDO
05/out	• Apresentação do programa da disciplina; • Dinâmica de apresentação dos alunos (leitura do livro "Cidades invisíveis - Calvino"); • Discussão sobre a realidade da G.F.A.; • Leitura do texto "O pensamento de Vygotsky (M. Kohl);
06/out	• Continuação da leitura do livro "O pensamento de Vygotsky" (M. Kohl); • Apresentação de transp. com citações do livro "A formação social da mente" - leitura guiada; • Dinâmica para relação teor à prática, a partir da leitura do poema (A bondade de R. Bontura - C. Buarque);
07/out	• Org./leitura/apresentação de seminários (a 7 grupos): "Temos e Adultos como sujeitos de aprendizado" (Kohl) e "O professor reflexivo" (Mead);
08/out	• Leitura guiada e discussão do texto: "Papéis e valores das intuições" (Druif); • Retomada dos textos já lidos, com apresentação das suas principais citações; • Orientações para redação do trabalho final da disciplina (continuação auto-biográfica): início da redação - texto dirigido a um professor-ideal, escolhido/levado pelo grupo;
09/out	• Leitura/discussão do texto "Vida de professores" (Vigor); • Início da redação de trabalho final, relação com a teoria à prática/replicação do texto em G.F.A.; texto motivado: "Revelações" (C. Lorenzini);
10/out	• Leitura/discussão do texto "De falar ao educando..." (Freire); "Professora sim - há não"; (Re)escrita da carta para redimensionar e "responder" a carta de FREIRE; • Leitura das cartas de todos os grupos à sala de aula; • Leitura do poema "A bondade de M. Sironi" (Cora Lorenzini); Encerramento e avaliações da disciplina;

OBSERVAÇÕES	
1.	Toda anotação deve ser feita com tinta AZUL ou PRETA. Não é permitido o uso de lápis grafite.
2.	Inclusão ou cancelamento de nomes no diário de classe é de exclusiva competência da Coordenação do Curso.
3.	É imprescindível o registro do conteúdo e da frequência correspondente a cada aula.
4.	A presença é registrada por um ponto (.) à falta, por um "f" minúsculo.
5.	Qualquer rasura só será considerada quando acompanhada da rubrica do professor.
6.	Quando o aluno deixar de realizar uma avaliação, a quadricula correspondente à nota deve ser preenchida com 0,0, caso o aluno se submeta a uma avaliação posterior, sua nota (Média da Unidade) será registrada na coluna "Média substitutiva".
7.	O resumo do conteúdo ministrado deve ser lançado ao final de cada aula, observando-se objetividade e letra legível.
8.	O diário deve ser entregue na data pré-fixada no Calendário Escolar. O professor, após catar e assinar seu diário, deve entregá-lo ao Coordenador do Curso.

10/10/2013 (Data do encerramento)	<i>Amarel</i> (Assinatura do Professor)	<i>R. Lorenzini</i> (Assinatura do Coordenador do Curso)
--------------------------------------	--------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

Começava a “tocar o futuro” com a “tinta autobiográfica”, que me permitiu a elaboração progressiva de uma teoria da formação (JOSSO, 1988). Minha trajetória de pesquisa-formação constrói uma linha pontilhada, cuja direção apontada é, novamente, a sala de aula. Que outro papel poderia assumir? Como ser professora após a formação para a pesquisa?

⁷ Diário de sala da disciplina “Interação e Mediação na sala de aula”.

Esses questionamentos inauguram o início da minha docência e, para Zeichner (2002), que assinala a definição das próprias vivências como fator fundamental para o *domínio crítico e reflexão*, são essenciais na reelaboração da experiência profissional. O novo momento demandava perguntas, dúvidas e reflexão acerca das práticas inéditas que passara a conviver no cotidiano da sala de aula.

A partir da vivência em papéis distintos, durante os dois estágios da *observação participante*, que me possibilitaram, gradualmente, vincular a pesquisa e a docência em minha formação, assumi, finalmente, o papel de “professora”. Iniciando nas práticas socialmente reconhecidas como docentes, um novo vocabulário descreveria minhas ações profissionais: “assumir a sala de aula”, “ensinar”, “preencher diário de classe”, “atribuir notas”... Enfim, tornara-me professora.

No entanto, os limites e possibilidades da formação docente não poderiam ser restritos a tais ações. A sala de aula tornava-se, novamente, campo de pesquisa, caracterizando a *pesquisa na docência*, a partir da perspectiva da *pesquisa-ação* (PEREIRA, 2002; KEMMIS, WILKINSON, 2002, ZEICHNER, 2002). E eu, que já a *observara*, desenvolvia, agora, a investigação dentro da “minha” sala de aula.

Refiro-me à disciplina “Interação em sala de aula”, oferecida na Especialização em “Linguagens e Educação” (Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos-RN / Universidade Potiguar), cujos participantes eram os professores da Educação de Jovens e Adultos da rede pública Estadual.

Os resultados das pesquisas acerca das representações de gênero, suscitadas nas narrativas autobiográficas, viabilizaram a elaboração não de um plano de aula, mas de um projeto de formação das mulheres-professoras. Meu objetivo de ensino e pesquisa foi permitir, com a retomada das representações

docentes, a identificação das questões de gênero na profissão, a partir da escrita autobiográfica, desenvolvida em Cartas.

O foco de interesse da pesquisa é indissociável da minha prática docente. A seleção do tipo de narrativa adotada, as orientações para escrita e reescrita da Carta, a discussão acerca dos temas a serem contemplados, as leituras realizadas... são elementos que repercutem, necessariamente, nos textos produzidos. Nesse caso, a *intrusão do pesquisador* (ANDRÉ, 1995; BODGAN, BIKLEN 1994) não é mais o ponto de discussão, como apresentado na situação da *observação participante* (ANDRÉ, 1995, 2000). A minha presença como professora-pesquisadora, institucionalmente dada, responde pelo desencadeamento de tal realidade específica da formação. A pesquisa na formação e no trabalho docente, que tem como sujeito-objeto o próprio professor-pesquisador, caracteriza-se como *pesquisa-ação*.

No entanto, para a pesquisa-ação, a melhoria pessoal é o objetivo, na medida em que se visa uma preocupação compartilhada, refletindo, dessa forma, no dizer de Montecinos e Gallardo (2002), um projeto coletivo. Considerando que as questões de gênero, presentes nas representações docentes das professoras-participantes, são um dos pontos centrais dessa pesquisa, e, ainda, que a retomada dessas representações são possíveis a partir da inclusão e orientações que realizo, como professora, acerca da escrita autobiográfica, compartilhamos – eu e as mulheres-professoras – igualmente, o espaço central dessa investigação.

Ou seja, ao mesmo tempo em que a análise volta-se para suas representações profissionais, revela, conjuntamente, minha prática educativa. Tendo-se, ainda, esta Tese autobiográfica em interface com as histórias de vida profissionais das professoras-participantes, a pesquisa-ação pôde ser desenvolvida

a partir do *olhar sobre si* em duas esferas desta pesquisa: a partir das Cartas, cujas narrativas objetivavam identificar e sistematizar as representações docentes acerca da prática educativa; e o caráter autobiográfico desta Tese, em que se reencontram a voz (GOODSON, 2000) dos sujeitos e a da pesquisadora, a fim de construir um projeto coletivo de formação profissional.

A pesquisa-ação, no dizer de Zeichner (2002), permite ao professor o desenvolvimento de suas teorias práticas de docência para guiar seu trabalho. Esse desenvolvimento só foi possível porque estava implicada no próprio espaço e conjunto de ações de formação em que a investigação se desenvolveria.

Situar-se como objeto de reflexão profissional, dentro das práticas socialmente estruturadas de formação docente – como a escrita desta Tese, por exemplo – ao mesmo tempo em que evidencia rupturas e incoerências, permite, como assinala Evandro Ghedin (2002), a sistematização do conhecimento acerca dos elementos mobilizadores da formação docente. Zeichner (2002) considera que é a partir da pesquisa-ação que os professores podem engajar-se na análise de suas próprias práticas e aprender *a partir e na* ação docente educativa. E, nesse sentido, ao pesquisar as representações de gênero nas narrativas autobiográficas de mulheres-professoras desenvolvidas, institucionalmente, a partir da minha orientação, evidenciava também minha atuação docente-investigativa.

Em que medida a pesquisa-ação pode contribuir no desvelamento das questões de gênero constitutivas das representações profissionais?

A abordagem das *histórias de vida* (JOSSO, 2004, 1988; NÓVOA, (org.) 2000a; DOMINICÉ, 2000; FINGER, 1988; PASSEGGI, 2005, BUENO, CATANI, SOUSA (org.) 2000), das *questões de gênero* (BEAUVOIR, 1980a, 1980b, 2000; LOURO, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d) e da perspectiva da *formação reflexiva de*

professores (ALARCÃO, 2003, 2000b, 2000c, GHEDIN, 2002) tem ratificado a necessidade de situar a voz desse professor no centro de sua formação. Assim, seja na minha prática de ensino, seja na pesquisa, o olhar dessa mulher-professora (e o meu) sobre as próprias representações da prática educativa é um dos elementos decisivos na adoção da pesquisa-ação.

Ao ser um processo em que as pessoas “exploram os modos pelos quais suas práticas são moldadas por estruturas sociais mais abrangentes [...]” (KEMMIS e WILKINSON, 2002, p. 47), a pesquisa-ação permite compreender como/se as questões de gênero são fundamentais na estruturação das representações da ação educativa. Compreender essa relação gênero/docência exige uma abordagem de pesquisa específica que contemple o papel dessa mulher-professora, e o meu enquanto professora-pesquisadora. Nesse sentido, Beauvoir (1980b, p. 07) assinala os paradigmas essenciais a essa investigação, os quais situo na problemática docente:

Como a mulher faz o aprendizado de sua condição **[de mulher-professora]**, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas [...], que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado **[docente]**, se esforçam para forjar um futuro novo **[na profissão]**. Quando emprego as palavras “mulher” ou “feminino” não me refiro evidentemente a nenhum arquétipo, a nenhuma essência imutável [...] (acréscimos meus)

Voltando essas considerações de Beauvoir para o universo das representações de gênero acerca da profissão, é possível assinalar duas questões principais: o *aprendizado de sua condição* de mulher-professora; e, a *herança* profissional. Além desses pontos centrais que estão no entorno das representações profissionais, outro paradigma é apontado: o fato dessas representações não serem imutáveis.

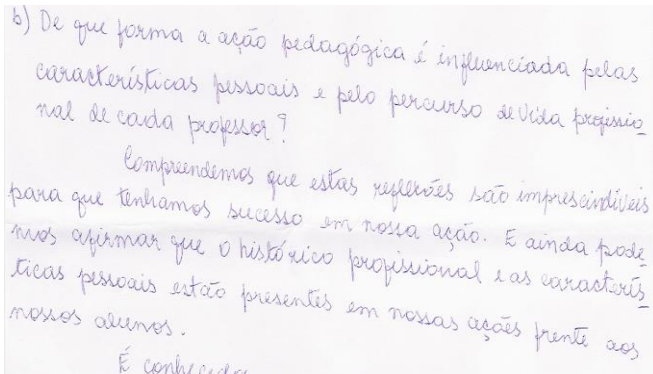
Para Kemmis e Wilkinson (2002), a pesquisa-ação diz respeito às práticas. No entanto, consideram que toda prática é transitória, cuja investigação só é possível a partir da linguagem que a descreve, daí o foco neste trabalho das representações (MOSCOVICI, 1978; CARVALHO, 2001) a partir das autobiografias.

Os autores definem cinco abordagens da prática (KEMMIS E WILKINSON, 2002), tomadas aqui para análise das representações de gênero acerca da docência:

- *do desempenho individual*, como é vista a partir da perspectiva externa;
- *das condições e interações sociais materiais*, como as interações determinam, aos olhos do observador, a prática;
- *das intenções, significados e valores*, constitutivos da prática;
- *da mudança e evolução da prática*, cujo foco é a reestruturação e transformação da prática ao longo do tempo;
- *da linguagem, discursos e tradições*, em que situa a prática a partir da perspectiva dos próprios profissionais.

Foi esta última a abordagem que adotei, considerando-se o *olhar* das mulheres-professoras, a partir do modo como representam a docência. Ao tomar minha experiência de ensino como campo de pesquisa, adotei essa perspectiva, que encontra na pesquisa-ação sua acomodação. *A linguagem da prática* é analisada a partir das representações concebidas nas autobiografias de mulheres-professoras. Para isso, Kemmis e Wilkinson (2002) consideram seis características da pesquisa-ação que adotei não somente como metodologia de coleta de dados, ou como parâmetro de ensino-pesquisa, mas como elementos balizadores da análise dos três conjuntos de dados desta investigação: processo social; participante; prática colaborativa; emancipatória; crítica e reflexiva.

Como **processo social** em que as pessoas visam compreender como são reconstruídas enquanto sujeitos. Para o estudo das representações de gênero essa é uma característica fundamental de investigação. Diante disso, tomo como referencial o *interacionismo sócio-discursivo* (BRONCKART, 1999; MOSCOVICI, 1978, BAKTHIN, 1997a, 1997b, 2000), ao considerar a linguagem como processo em que as representações se constituem como produto e processo das interações, cuja elaboração é sempre provisória, e, no entanto, determinante das práticas de seus agentes, como evidencia Cecília, em sua Carta:



b) De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?

Compreendemos que estas reflexões são imprescindíveis para que tenhamos sucesso em nossa ação. E ainda podemos afirmar que o histórico profissional e as características pessoais estão presentes em nossas ações frente aos nossos alunos.

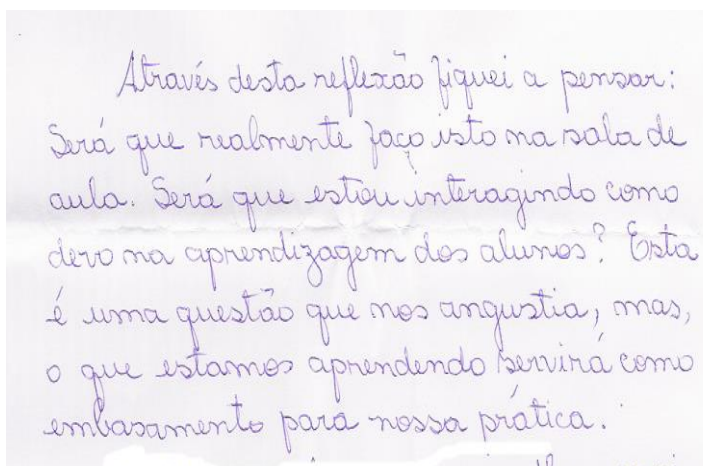
É conhecida.

Ao apontar as influências de suas representações docentes na vivência profissional, pode-se analisar, no processo em que essas práticas são enunciadas, seu próprio momento de reelaboração em que se redefine a ação profissional. Situar seus discursos como elos que principiam e finalizam suas representações sobre a prática permitiu, ao mesmo tempo, identificar o gênero como amalgamado à profissão.

Por ser **participativa**, a pesquisa-ação estabelece as categorias interpretativas de *si mesmo*, identificando como esse conhecimento reestrutura suas representações. Assim, retomo a perspectiva das histórias de vida na formação (NÓVOA, 1988, 2000a, 2000b, 1999^a, 1999^b; JOSSO, 2004; PINEAU, 2003, 1996;

MOMBERGER, 2000, 2000b, 2003; DOMINICÉ, 2000, 1998^a, 1988b; BRUNER, 1997), a partir da qual as mulheres-professoras empenham-se em interpretar a vida docente, estabelecer elos, articular coerências enredando-se e analisando-se enquanto profissionais e mulheres.

Nas Cartas e Memoriais, a necessidade da escrita autobiográfica, para identificar os elementos definidores da profissão é apontada a partir de dois aspectos: no relato dos pontos chave para a profissão (instituição formadora, infância escolar, familiares e imposições sociais,...), e na explicitação relevância da escrita propriamente:



Para Nóvoa (2000b, p. 16) a pergunta "*Por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula?*" obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências [...] que são um modo específico de elaborar a *segunda pele profissional*.

O fato de ser **colaborativa** atribui à pesquisa-ação o exame dos atos de comunicação e sua reconstrução. E, nesse sentido, Teresa de Lauretis (1994, p. 228) considera que as representações de gênero são, ao mesmo tempo, marcadas pela subjetividade (auto-representações), determinantes na construção das representações sociais da mulher-professora. Retomo, ainda, Beauvoir (1980a,

1980b, 2000) e Guacira Louro (2000a, 2000b, 2000c, 2000d), Hollanda (org., 1994), quando situo o gênero no centro das representações profissionais. Relacionando-se Louro (2002, p. 464), ao estudar o jogo de representações da mulher na sala de aula, à perspectiva colaborativa, é importante considerar que ao se observar tais representações: “[...] não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas [...] um processo social através do qual uma dada profissão era (e é) produzida” (LOURO, 2002, p. 464).

Assim, as considerações de Ana (2003, p. 13-14) acerca das motivações para ingresso na profissão sintetizam a relação dos fatores sociais na história profissional que cada uma passará a construir:

Durante o período em que cursava a sexta série, meus avós foram morar em Parnamirim-RN e no ano seguinte (1981), minhas tias foram morar no Rio de Janeiro. Surgiu o convite para que eu fosse morar com meus avós [...] com o intuito de ajudá-los nos afazeres de casa, já que eles eram pessoas idosas e, com isso, faria meus estudos nessa cidade.

Considerando ser **emancipatória**, Kemmis e Wilkinson (2002, p. 47) indicam que a pesquisa-ação visa à liberdade de estruturas coercitivas a partir de um processo em que se analisam “os modos pelos quais suas práticas são moldadas e limitadas por estruturas sociais [...] mais abrangentes”. Nesse sentido, adoto a perspectiva de Paulo Freire (1999) na medida em que considera a *invenção da existência* a partir da tensão existente entre as heranças culturais, sociais e históricas. É o que aponta o Memorial de Francisca (2003, p. 09), ao situar a gênese de seus saberes docentes:

A minha professora se chamava Raimunda, era muito exigente e quando não sabíamos a atividade de matemática, ela mandava um dos colegas nos bater com a palmatória. Por incrível que pareça, foi

desta forma que consegui melhorar a minha leitura, a escrita e, também, a memorização da matemática

Por ser **crítica**, a pesquisa-ação consiste em um processo no qual as pessoas contestam e reelaboram os “modos [...] injustos e/ou insatisfatórios [...] de interpretar e descrever o mundo (linguagem/discursos) [...]” (KEMMIS, WILKINSON, 2002, p. 48). Pierre Bourdieu (1999, p. 51), acerca de seu estudo sobre a dominação masculina, assinala o poder inscrito em certas manifestações simbólicas, que demarcam a *fronteira mágica* entre dominantes e dominados. No Memorial de Ana (2003, p. 20) essa contestação se evidencia na medida em que discute suas limitações em exercer a profissão, devido sua condição de mulher:

Ser professora não foi para mim uma opção e sim uma forma de sobrevivência que abracei e me esforcei para dar conta da responsabilidade assumida

E, por fim, os autores definem a pesquisa-ação por ser **reflexiva**, para que se possa aprender a teorizar acerca “das estruturas sociais que limitam suas práticas e do meio social em que suas práticas são expressas e percebidas” (KEMMIS E WILKINSON, 2002, p. 48). Nesse sentido, Alarcão (2000c) assinala a necessidade de o professor refletir sobre as razões desencadeadoras na docência. Para a autora, ser reflexivo implica numa retomada das razões mobilizadoras da prática educativa, e, a partir daí, tornar-se agente de seu próprio desenvolvimento.

Ao assumir cada vez mais o papel de sujeito na pesquisa, descobria em mim os enlaces entre a profissão e a feminilidade. Surpreendia-me discutindo conhecimentos científicos, queixas amorosas e problemas familiares,... Necessidade delas ou minha?

Muitos desses problemas pareciam não ser meus – criação e sustento dos filhos, embates conjugais para conciliar amor e trabalho,... –, mas eram. Ao conviver com essas mulheres-professoras durante a pesquisa-ação, ouvi delas a explicação de minha condição profissional: “se você tivesse marido e filhos não estaria no doutorado, não estaria aí”.

A dificuldade concreta delas em conciliar a vida privada à profissional era também a minha. As nossas vidas estavam marcadas por ausências: na minha, a ausência de marido e filhos; nas delas o “travo da família no trabalho”. Na minha, o ritmo acelerado e reconhecimento na profissão; na delas, o beijo na mão do filho recém nascido, e a mão do marido a deslizar em seus cabelos. Serei eu o avesso delas? Ou, nossas histórias guardam a mesma explicação para a relação mulher x docência?

Nesse sentido, desenvolvi as Cartas, inserindo a abordagem autobiográfica na formação. Alarcão (2003, p. 53) assinala que a pesquisa-ação tem permitido aos formadores de professores viabilizarem essa capacidade reflexiva, destacando o uso das autobiografias, que “ajudará a analisar a vida [...] constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas”.

Assim, as histórias de vida foram adotadas como metodologia de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), situadas no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação. As narrativas autobiográficas estão, desse modo, presentes neste trabalho em três dimensões: como instrumento de metodológico, como instrumento de formação e como contribuição para uma teoria da formação, desenvolvidas, respectivamente, em cada um dos capítulos.

Sua vida, nossa história: o método autobiográfico no grupo



O método autobiográfico é, segundo Josso (2004), uma forma de pesquisa-formação na medida em que considera a pesquisa uma experiência que permite a reflexão teórica acerca da formação e dos processos que a viabilizam.

Utilizei a metodologia autobiográfica, como possibilidade de viabilizar a pesquisa-ação, na minha atuação docente na disciplina "Interação e Mediação em

sala de aula” (Secretaria Estadual da Educação, da Cultura e dos Desportos-RN / UnP). A metodologia foi desenvolvida em duas turmas, com cem (100) professoras-alunas, na Especialização “Linguagens e Educação”.

Considerei, para análise, apenas as autobiografias redigidas pelas mulheres-professoras.

A abordagem autobiográfica visou a estabelecer categorias para compreensão de *si*, observando como a docência é reconstruída, a partir das representações de gênero que moldaram a profissão (KEMMIS, WILKINSON, 2002).

Meu objetivo consistia em situar as mulheres-professoras como agentes da sua formação docente, permitindo que elegessem os eixos teóricos e subjetivos a partir dos quais analisariam suas vidas profissionais. Sobre o método autobiográfico, Dominicé (1988a, p. 105) assinala:

(...) esta abordagem lhes permitiu levarem a cabo uma reflexão crítica sobre o seu percurso de vida e a sua educação, compreenderem melhor as razões da sua escolha [...] enquanto adultos a tomarem consciência do seu modo de funcionamento e de expressão intelectual.

O interesse do método autobiográfico para Ferrarotti (1988) se justifica pela necessidade de uma renovação metodológica. Ao invés de oferecer grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, o método permite compreender a vida cotidiana, suas dificuldades, contradições, tensões e problemas que esta impõe a quem se autobiografa.

Desse modo, a metodologia autobiográfica, como abordagem de *pesquisa-ação*, utilizada na formação e na pesquisa concretizou-se quando assumi o papel de professora, orientadora de escrita autobiográfica e de autora na escrita desta Tese.

Enquanto orientadora, segui três fases: leitura de textos teóricos sobre a abordagem autobiográfica na formação docente; organização de pequenos grupos, escrita e reescrita da narrativa; leitura das narrativas discussão com o grande grupo.

A **fundamentação acerca da abordagem autobiográfica** permitiu as professoras conhecerem essa perspectiva de formação e pesquisa. A leitura e discussão do texto “Os professores e as histórias da sua vida” (NÓVOA, 2000b) foi essencial para compreenderem a pertinência da abordagem autobiográfica na formação, reflexão dos seus saberes e identificação dos eixos orientadores das suas vidas profissionais. Além disso, a leitura permitiu a discussão e posicionamento diante da abordagem teórica que conduziria a formação e a pesquisa da qual fariam parte.

Esse fator foi determinante tanto na participação, quanto na colaboração das professoras na reorientação do modo como cada uma das fases seguintes deveria ser organizada.

A leitura e discussão permitiram-lhes compreender a própria subjetividade como conhecimento e a relação entre a visão pessoal (enquanto professoras), na constituição da realidade social (docente). Fatores assinalados por Ferrarotti (1988) no uso das autobiografias como nova “aposta científica”.

Considerando que a disciplina na qual a pesquisa se desenvolveu focalizava a “Interação e mediação na sala de aula”, esta se realizou a partir de conceitos teóricos básicos propostos por Vygotsky e Paulo Freire para compreensão dos processos de interação social na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (público discente das professoras em formação). A metodologia autobiográfica visava retomar a trajetória profissional para refletir sobre as implicações de elementos da formação docente e história de vida pessoal para a postura adotada

por cada uma na interação e mediação dos conteúdos curriculares e não-curriculares em sala de aula de EJA.

Finger (1988, p. 84-85) assinala o método autobiográfico como possível de elucidar aos adultos os processos desencadeadores da sua formação:

(...) parece-me que o termo *método biográfico* se justifica pelo facto de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em reação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida. (...) Parece-me que se trata aqui de um saber que deveria constituir a primeira preocupação da pedagogia; pois [...] se é este tipo de processo de tomada de consciência que as pessoas devem activar para se formarem, não será preciso voltar a orientar e até a repensar a formação?

A pergunta lançada por Finger (1988), orienta minha atuação na *pesquisa-ação*. Para viabilizar a reflexão sobre as representações de gênero acerca da profissão, o método autobiográfico oferece a possibilidade pertinente para focalizar a maneira como as narradoras consideram suas experiências pessoais, a partir das quais se formam e se definem suas representações profissionais.

Auxiliadas pela fundamentação teórica sobre as histórias de vida na formação docente, a partir da leitura de Nóvoa, as mulheres-professoras compreenderam a importância de participar desta pesquisa e de situar sua voz (GOODSON, 2000) no centro da sua formação.

A segunda fase do método autobiográfico compreendeu a **organização dos grupos, para a escrita e reescrita das autobiografias**: os grupos, com cerca de quatro componentes, envolviam noventa mulheres-professoras. A orientação metodológica para o trabalho em grupo inspira-se em Ferrarotti (1988) – *Por que não substituir a biografia individual pela biografia de um grupo como unidade de base para um método biográfico renovado?* Essa orientação adequava-se às

solicitações das professoras participantes para a realização do trabalho em grupo e ao seu desejo de se agregarem para a troca de experiências.

A experiência da escrita em grupo permitiu depreender os seguintes aspectos:

- Em primeiro lugar, observei a dificuldade de escrever sobre eventos, tempos e pessoas que não eram comuns a todas do grupo;
- Em segundo lugar, o temor de assumir uma história que não fosse a sua, ou de impor uma vida alheia à colega.

A escrita colaborativa me permitiu:

- Orientar sistematicamente as narrativas produzidas;
- Colocaram às professoras o desafio de reconstruir não as representações pessoais sobre a profissão, mas as representações do grupo.

Ao escreverem, utilizando a primeira pessoa do singular (eu) e não a primeira do plural (nós), as professoras não tinham mais a preocupação de identificar os elementos comuns acerca das histórias de vida das colegas. A utilização do *eu* permitiu o exercício de síntese das histórias de vida de todas as professoras do grupo. As suas representações de gênero sobre fatos, pessoas,

lugares e tempos acerca da profissão faziam-se conhecer na reescrita/releitura da docência.

Singularizadas sob a máscara do eu/nós elas escolheram aqueles elementos que julgavam pertinentes para construir uma intriga em torno de suas histórias de vida profissional, e reconstruir, ao mesmo tempo, suas representações docentes. Essas representações, *confundidas* pelo *eu coletivo* não eram mais a de cada integrante, nem, especificamente, das colegas. Elas simbolizavam o pensamento do grupo, sintetizado naquele momento preciso de suas vidas.

O valor heurístico das representações assim reconstruídas favoreceu a reflexão individual e a interação das vivências para a reflexão coletiva.

Para a escrita da Carta, sugeri que o grupo tomasse como destinatário um(a) colega de profissão que há muito tempo não mantivesse contato. O interesse era estabelecer um tom de companheirismo cordialidade e intimista na Carta. As professoras deveriam retomar suas trajetórias na formação e profissão docente.

Após a escrita da primeira versão, na aula seguinte, entreguei às professoras-autoras, em um envelope timbrado, cujo selo reproduzia o rosto de Paulo Freire, tendo como remetente e destinatário, respectivamente: “De: Educador”, “Para: Educador.a”.

O envelope continha a Carta aberta de Paulo Freire “De Falar ao Educando a Falar a Ele e com Ele; de Ouvir o Educando a ser Ouvido por Ele”. Esse texto constitui seu livro “Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE, 2001). Nesse texto, o autor discute a questão da interação em sala de aula, a partir do *ouvir* e do *falar*, e discute a questão de gênero/profissão relativa à docência

O objetivo de incluir esse texto de Paulo Freire era conduzir os grupos a reescreverem cartas tomando o autor como destinatário. Dirigir-se ao mestre

garantia, na segunda versão, um maior esforço para ancorar as reflexões sobre a formação e atuação docente a partir dos aportes teóricos estudados e favorecer a busca de respostas que evidenciasse a tomada de consciência das representações de sua condição como mulheres e professoras.

A fase final, **apresentação das Cartas para o grande grupo**, visava, estrategicamente, possibilitar aos grupos a identificação de semelhanças e diferenças entre as Cartas por elas escritas.

Como assinala Josso (1988), a rememoração se refina com a audição das outras narrativas refina a rememoração e permite a atribuição de sentido dos fatos evocados. Graça ao movimento de identificação/distanciamento entre as narrativas apresentadas a reflexão ganha em profundidade e diversifica os pontos de vista sob os quais tempos e momentos foram reinventados.

A partir de Dominicé (1988a), adotei os seguintes passos na implementação e orientação da escrita autobiográfica na formação docente:

- **A necessidade de reflexão teórica:** A discussão sobre a relevância das histórias de vida na formação docente a partir dos textos de Nóvoa (2000b), e sobre a interação e mediação em sala de aula a partir de Vygotsky (1989) e Paulo Freire (2001). Isso permitiu sensibilizar os grupos para a pouca importância que davam a sua experiência de vida profissional como tema para escrita, ao início do processo. A imagem de desvalorização de si-mesmo com a leitura da fundamentação teórica foi sendo superada na medida em que compreenderam o texto autobiográfico como instrumento de formação e de reflexão sobre a ação.
- **A transformação de uma situação de ensino num contexto de investigação:** a minha experiência de ensino a partir da perspectiva da *pesquisa-ação* permitiu levar os grupos a superar a tendência em compreender suas escolhas profissionais como elementos do acaso ou

destino, para se colocarem como pessoas que escolhem, modificam e interferem na própria vida profissional.

- **Atividade em grupo e no grande grupo com a partilha oral da narrativa de vida educativa:** nessa fase os grupos identificaram os elementos recorrentes e particulares das narrativas, fundamentais para a análise. Tendo em vista a relação afetiva que mantinham com suas histórias. A apresentação para o grande grupo suscitou, especialmente, a compreensão do gênero como elemento estruturador das representações da prática educativa.
- **Análise das biografias:** realizei a partir das observações feitas em ocasião da escrita, reescrita, apresentação oral e discussão dos participantes. Nesse sentido, considerei o caráter confessional dos textos autobiográficos, que evidenciaram o estreitamento entre os elementos da vida privada e a profissional.

A abordagem coletiva permitiu a participação efetiva do grupo na elaboração e escolha das categorias a constituírem as representações de gênero acerca da profissão. A presença de pessoas, escolha de fatos, e lugares a enredarem as histórias de vida passou pela censura e aprovação do grupo. Ao mesmo tempo em que buscavam, nas suas vidas, os elementos mais pertinentes a constituírem a história coletiva da mulher-professora, teciam a coerência entre os principais extratos da vida de cada uma.

Esse exercício de análise autobiográfica que as professoras utilizaram na elaboração escrita e apresentação oral é uma atividade semelhante a que realizo na pesquisa dessas histórias de vida. Na medida em que seleciono passagens pertinentes das narrativas autobiográficas que “explicam” a presença das questões de gênero na formação, também enredo minha própria história de formação, de ensino, de pesquisa e de mulher-professora.

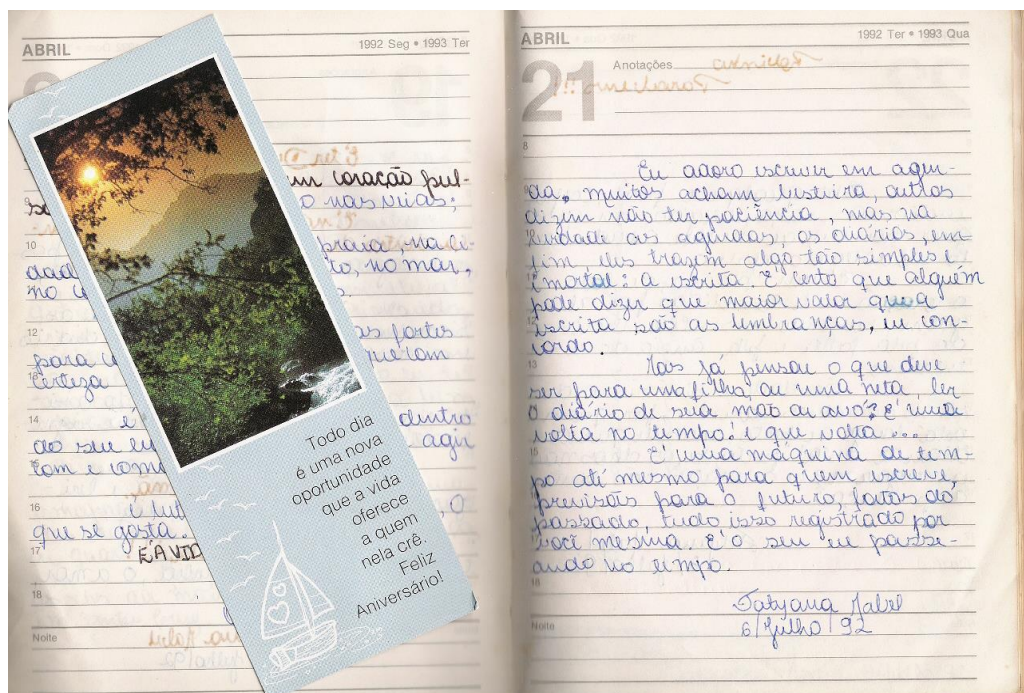
Meu exercício autobiográfico tornou-se, como aponta Ferrarotti (1988), uma “aposta científica”, ao reconhecer a reflexão crítica durante a/sobre a formação docente. Ao conferir a esta Tese um caráter autobiográfico, analiso não apenas as representações de gênero na formação dessas mulheres-professoras, mas incluo minha própria trajetória como objeto de análise.

Como orientadora, o acompanhamento da escrita das Cartas era realizado tomando os seguintes questionamentos do grupo: relacionar ou não o trabalho com a família? inserir ou não a “herança docente” como elemento da formação? confirmar ou não a importância de situar a mãe, tia, vizinha a alfabetizou, como personagens da sua história? Nas reflexões feitas em conjunto, podia-se perceber que estava também tecendo a intriga das narrativas com minhas visões de professora e de mulher.

Por outro lado, a partir das pessoas, tempos e lugares selecionados para o enredo da “história mítica” (FERNANDÉZ, 1991) de *si* e da mulher-professora que criaram, passei a utilizar como categorias para buscar, na minha própria história, a partir desta Tese, as semelhanças e diferenças entre nós.

Nesse momento de proximidade cada vez maior com as autobiografias, torno-me também personagem. Vejo-me nas palavras ditas e silenciadas que lhes deram vida. Assim, ao tomar essas Cartas como dados para análise das representações de gênero na formação docente estou, também, retomando minhas próprias representações de gênero acerca da profissão docente no desenvolvimento da pesquisa.

Espelho, espelho meu...



A imagem é do meu Diário, escrito há treze anos. Na época, era comum essa prática de escrita entre as adolescentes da minha geração. Quais segredos tem uma menina para justificar ser a escrita de textos autobiográficos uma prática feminina, que sobrevive há anos?... Como justificar essa predileção feminina pela escrita de si?

Esses textos 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 compreende três anos consecutivos da sua vida: 1893, 1894, 1895. Um século depois, estava eu escrevendo meu Diário, com a mesma idade de Helena, 14 anos.

Alexandre Eulálio, no prefácio, descreve “Minha vida de menina” com características que poderiam ser atribuídas a vários Diários de adolescentes (e às demais autobiografias femininas?): a relação estreita entre ficção e documentário, o frescor dos relatos cotidianos, a mistura de inconformismo, humor e displicência.

Há sempre um caráter misterioso dessa escrita autobiográfica, que não escapa às travessuras da meninice: nem todos os dias merecem ser escritos; contam os segredos e as impressões pessoais do cotidiano com despreensão; cada dia é uma unidade relativamente autônoma, que pode merecer uma história, sem ser necessário voltar à página anterior para compreendê-la.

Essa escrita pitoresca mais parece um “[...] caderno de esboços; como um artista que preenche suas páginas com partes e fragmentos, estudos de roupagem [...] também eu... apanho minha caneta e traço aqui quaisquer formas que acaso tenha na cabeça.” (WOOLF, 2004, p. 23).

Essa 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.

Pelos Diários serem espaços de realização de uma escrita marginal, fragmentária e revelarem o processo de tessitura de si cotidianamente, em que se realizam sonhos e se contam histórias, foram, muitas vezes, confinados em gavetas, esquecidos... “Qual importância teria?”

Parece necessário um distanciamento do tempo em que os fatos ocorreram para ser possível fazerem-nos emergir. Um dos mais antigos textos de Virgínia Woolf, que apresenta a juventude da sua escrita em sete ensaios autobiográfico-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 é a reflexão autobiográfica de uma escritora já madura, cuja imagem de intelectual já era consolidada em todo o mundo. Para Cora Coralina – “Vintém de cobre: meias 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, desde uma terça-feira, 31 de dezembro de 1895, “esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos” (2004, p. 13).

Cada uma dessas escritoras mantém uma relação específica dos seus textos autobiográficos com o tempo: a distância. Para Virginia Woolf e Helena Morley, mesmo que seus textos tenham sido escritos em sua juventude, só foram publicados durante a maturidade, ou por opção, como “Minha vida de menina”, ou

por acaso, como “A casa de Carlyle...”. Para Simone de Beauvoir e Cora Coralina, a escrita autobiográfica se distancia do calor dos fatos por serem memórias realizadas somente na maturidade. No entanto, todos, com exceção do texto de Helena Morley, se diferenciam dos Diários, que trazem a ingenuidade de uma verdade que se desfaz na página seguinte.

Escritos entre um beijo, a raspa de doce da panela da avó e uma brincadeira, a escrita do Diário era minha obrigação permanente *comigo*. Para Helena, a motivação inicial para a escrita foi o incentivo do pai e a “compensação” pela escrita enfadonha da escola; para mim, as primeiras páginas relatam a amargura de uma ruptura amorosa (do primeiro amor), e a escrita me permitiu refletir, dividir os segredos ingênuos e elaborar perspectivas.

Acerca da escrita autobiográfica, vivi as duas relações de distanciamento com o tempo – a partir do Diário e desta Tese -- experienciadas pelas autoras. Como Virginia¹ e Helena, a escrita do Diário tinha o olhar da juventude para o mundo; como Simone e Cora Coralina, esta Tese visa uma reflexão mais madura sobre minha trajetória docente e das demais mulheres-professoras participantes da pesquisa.

Encontro em meu Diário a gênese do meu pensamento sobre as questões de gênero, sobre os papéis atribuídos ao homem e à mulher e sobre a própria escrita autobiográfica. Ler as passagens do Diário, reproduzidas a seguir, em que reflito sobre os temas que hoje me interessam institucionalmente, academicamente, para a docência e pesquisa que desenvolvo foi, ao mesmo tempo uma surpresa, e a

¹ É necessário lembrar que mesmo “A casa de Carlyle...” sendo um dos primeiros escritos de Virginia Woolf, já é um texto literário, com as intenções e trabalho de escrita que marcam a gênese do labor de uma grande escritora. Diferentemente de Helena Morley, cujo diário só é pensado para publicação quase 50 anos após sua escrita e com o objetivo confesso de partilhá-los com seus entes.

ratificação da importância deles para a minha vida como pessoa, mulher e profissional.

Sobre as questões de gênero:

... sempre fomos.
 Será que o homem é tão diferente assim de nós mulheres, a ponto de manter sempre essa distância, nos momentos onde ele esteja sozinho ou sozinho? Acho que eles masculinizam todo esse sentimento, como o intuito de nos fazerem sofrer por eles mais ainda, e em seus quartos, quando bate a solidão choram feito crianças. (Pretendo acreditar que eles não são tão duras.)
 Jatyana Nalw 6/Julho/92

Sobre a escrita autobiográfica:

... no tempo, e que vem...
 É uma máquina de tempo ali mesmo para quem escreve, prevendo para o futuro, fatos do passado, tudo isso registrado por você mesma. É o seu eu passando no tempo.
 Jatyana Nalw
 6/Julho/92

Abrir suas páginas amareladas, hoje, me remete a uma mistura de sentimentos, a um mundo que, embora tenha vivido, paradoxalmente, já não me pertence. Mas, ao mesmo tempo, encontro nele temas que até hoje me atraem para a pesquisa.

O Diário, embora tenha sido escrito no momento de acontecimentos e descobertas marcantes em minha vida, hoje remete a um tempo longínquo. Já a escrita desta Tese, embora realizada na maturidade, retoma minha trajetória recente como professora e pesquisadora. Em ambas as escritas passado e presente convivem, se confundem 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, resgata-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)

A escrita feminina é marcada, segundo Brandão, pela dualidade entre lembrança e esquecimento, em que buscamos, enquanto sujeitos e enquanto mulheres, nos constituir “pela palavra, pela força da letra” (2004, p. 79),

Esses dois textos autobiográficos – o Diário e a Tese – marcaram momentos específicos da minha vida e formação. Através do Diário, decantava minha vida, dispersa nos devaneios pueris. Esforçava-me em selecionar um tema para cada dia, fazendo refletir meus sentimentos, lacunas e realizações. A partir desta Tese *desdobrei-me* em outras autobiografias, buscando nas histórias das professoras-participantes, como ordenavam e ressignificavam suas representações de gênero acerca da docência. Nessa busca, *espiei-me* e, a partir desta escrita autobiográfica, retomei minhas auto-representações, ordenei fatos da vida, da formação e do

trabalho docente-investigativo, evidenciei interfaces entre as autobiografias das mulheres-professoras e a minha, como as presenças femininas nas escolhas profissionais. A partir do Diário, consolidei minha juventude. Com a Tese, tento compreender as incoerências que estabeleci em meu percurso profissional.

Esta escrita autobiográfica tem me permitido uma vivência paradoxal em minha formação: o risco e a necessidade da reflexão. Perspectivas que retomo a partir de Clarice Lispector e Isabel Alarcão.

Sobre o risco da reflexão:

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. [...] Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (LISPECTOR, 1999, p. 15)

Sobre a necessidade da reflexão:

O ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidades variados. As narrativas [autobiográficas] revelam o modo como os seres humanos experimentam o mundo. (ALARCÃO, 2003, p.52-53)

As perspectivas muito mais do que excludentes, são complementares. Ambas, quando situadas no âmbito das autobiografias da formação, revelam as impossibilidades dessa escrita: de um lado, permite a evidência de lacunas, elucidam as cisões e rupturas do fazer (profissional); de outro, viabiliza o encontro

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

O Diário e esta Tese me permitiram dois tipos de escrita autobiográfica: a intimista, 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). A relatividade possível a cada sujeito que escreve, a cada tipo de autobiografia, além das especificidades interacionais que narra delegam-no a autenticidade:

A narrativa biográfica conta uma vida? Diríamos antes que narra uma interação presente por intermédio de uma vida. Não há mais verdade biográfica numa narrativa oral espontânea do que num Diário, numa Autobiografia ou num livro de Memórias. E só alcançaremos esta verdade biográfica se sublinharmos a verdade interacional que a narrativa encerra (FERRAROTTI, 1988, p.27).

A verdade de uma adolescente, cuja escrita do Diário não tem leitores, não demanda cobranças externas, não exige a evidência de soluções é, nesse sentido, diferente da escrita autobiográfica institucional. No entanto, como coloca Ferrarotti, ambas têm sua verdade, seu modo particular de reelaborar conceitos e valores que estão no seu entorno cotidiano e/ou docente.

Como autora, a opção pela escrita autobiográfica institucional é uma resposta a vários objetivos, que estão entre o *risco* e a *necessidade* da autobiografia: numa Tese, cujo enfoque são as representações de gênero acerca da docência, a opção pela auto.biografia visa à tomada de um tipo de texto – confessional – historicamente relacionado à escrita feminina; o fato dos dados analisados serem Memoriais e Cartas, desenvolvidos, institucionalmente, no âmbito

da formação, a Tese seria um texto correspondente, que permitiria viabilizar níveis de análise mais profundos acerca da escrita auto.biográfica, tomando também como parâmetro a própria vivência.

Em ambas as situações, 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-se ao espelho, muitas inquietações vêm à tona: Quais os campos de interface entre as autobiografias institucionais e privadas? Quais diferenças? Em que medida a escrita autobiográfica faz emergir significados encobertos nas rotinas profissionais de cada uma? Como/se as representações de gênero se evidenciam nas autobiografias? O que (não) permite a escrita autobiográfica, como instrumento de formação, à mulher-professora?

Essas são perguntas necessárias à escrita, à formação e à pesquisa das representações de gênero a partir da escrita autobiográfica. Respondê-las, “olhando-me ao espelho”, “olhando-me” a partir do olhar que têm as professoras-participante sobre si é um desdobramento de professora/pesquisadora/autora/personagem, cujas imagens refletidas no espelho remetem sempre ao inacabado, ao comprometimento no processo de reflexão, orientado para definir e compreender o próprio processo de formação (JOSSO, 1988).

As autobiografias e suas impossibilidades na formação

Gaston Pineau (2003) situa a prática das histórias de vida como “sincronizadora”, que permite a historicidade pessoal da formação: a seleção e ordenação de acontecimentos específicos, a atribuição de valores aos espaços que responderam pela constituição da professora que cada uma se tornou, a identificação das pessoas que foram charneiras na formação.

No entanto, o autor assinala dois elementos que evidenciaríamos as limitações das autobiografias, cujas implicações situarei no âmbito da formação docente, referente às situações pesquisadas:

- **Anti-cientificidade:** a proximidade entre as mulheres-professoras-autoras e o objeto da sua análise nas autobiografias – a história da sua formação docente – inviabilizaria a isenção da própria análise. Segundo o autor, a história de vida poderia ser considerada “próxima demais da ideologia do vivenciado, valorizando o sentimento comum dos protagonistas” (PINEAU, 2003, p. 193).
- **Anti-pedagogicidade:** a autobiografia, sendo uma prática subjetiva, tornaria inviável a realização de um trabalho pedagógico de formação objetivo. “Ela prejudicaria a necessária distinção dos sujeitos, objetos e matéria procurados pela formação pedagógica.” (PINEAU, 2003, p. 194)

No entanto, Pineau (2003) contra-argumenta em favor das autobiografias na formação, considerando uma característica inalienável dessa prática, essencial à

reflexão educativa: a inclusão da vida do sujeito na sua formação institucional.

Observação realizada nas autobiografias analisadas.

Ao escrever este Memorial, estou resgatando a minha trajetória estudantil e profissional, além das lembranças que guardo referentes às influências familiares. [...] É através da história de vida que conseguimos refletir e adotar uma concepção desenvolvida de verdade na docência profissional. (CARLA, 2003, p. 08)

Para Pineau (2003), as autobiografias, ao permitirem um traço vivificante à formação, viabilizam a participação pessoal na análise do objeto da formação. Esse fator se é contrário às formas acadêmicas de produção do conhecimento, por outro lado, responde, segundo o autor, por uma nova teoria da formação.

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. Se, por um lado, o envolvimento das mulheres-professoras com suas trajetórias de formação inviabilizariam a análise, ou as tornariam indistintas dos demais elementos da formação, por outro, permite, justamente pelo seu envolvimento, torná-las parte inalienável desse processo. Com isso, a anti-cientificidade e anti-pedagogicidade se desfazem.

As autobiografias são, para Pineau (2003), um instrumento de busca. No contexto da formação docente sua utilização deve ser direcionada para torná-las um instrumento de conhecimento. Essa possibilidade decorre do caráter excepcional em que as professoras-alunas são, ao mesmo tempo, protagonistas das experiências relatadas e analistas. Essa interface é inalienável da abordagem autobiográfica.

A escrita autobiográfica na formação, a partir da perspectiva de Pineau (2003), é uma possibilidade de criar sentido, de fazer e refazer a vida profissional,

engendrada na dispersão da experiência pessoal de cada uma, em diferentes lugares (na escola, na casa, no trabalho,...) e tempos. Nesse sentido, os Memoriais e Cartas não são meras comunicações ou explicitações da vida profissional, mas é 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. (VALDÌVIA, 2003, p. 08)

Para a professora-aluna, a escrita do Memorial 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 por Pineau como *auto-referenciação*, em que a professora-aluna desdobra-se em sujeito e objeto, “um sujeito que fala das suas próprias partes [...]” (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.

Para Delory-Momberger (2000b), 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. Para Nóvoa (2000b), as histórias de vida situam o sujeito numa encruzilhada em que suas dimensões pessoais situam-se nos espaços institucionais nos quais as autobiografias são elaboradas. Esse fator demandará uma escrita em que a professora-aluna defina a relação que mantém a pessoa à profissional que é. Para Josso (2004), o saber biográfico contribui em quatro

dimensões para a formação: como processo de aprendizagem, como processo de mudança, como construção de si, e a formação entre intencionalidade x expectativa; refúgio x desprendimento.

A formação como processo de aprendizagem: para a autora, diversas limitações se impõem às atividades pedagógicas. No âmbito das situações investigadas, essas limitações estariam ligadas ao campo histórico (hábitos e tradições), antropológico (convenções horárias), epistemológico (conhecimentos em jogo nas aprendizagens).

Durante a docência cada uma dessas dimensões delinea a prática pedagógica. A autora denomina “saber biográfico” o saber de si, que permite a gestão dessas dimensões, considerando suas intenções e possibilidades pessoais/profissionais de organizar os cenários pedagógicos. Essa aprendizagem é uma das possibilidades das autobiografias.

Nos Memoriais e Cartas, as professoras analisam seus modos de organizar os cenários escolares. Fator que situa esses textos como espaço de identificação dessas dimensões e de aprendizagem:

Antes de ter o conhecimento teórico, eu achava que era muito difícil trabalhar a disciplina com os alunos [...]. Na minha prática cotidiana, trabalho a História de acordo com os livros didáticos, mas procuro repassá-la dentro da realidade do meu aluno [**dimensão histórica**] e com meu conhecimento sobre o assunto [**dimensão epistemológica**]. (acréscimos meus. FRANCISCA, 2003, p. 24)

A formação como processo de mudança: “quanto tempo me seria necessário para tomar consciência, integrar e subordinar estes ou aqueles conhecimentos?” (JOSSO, 2004, p. 202). Essa pergunta é tácita nas autobiografias e as professoras-autoras buscam relacionar os períodos específicos das mudanças nas suas práticas docentes. Na tentativa de refletir sobre a própria formação

institucional que vivenciaram, o papel da Instituição a que se vinculam, é, quase sempre, relacionado às mudanças identificadas:

A minha visão hoje [após a formação no PROFORMAÇÃO] sobre o processo de ensino-aprendizagem é totalmente diferente. Agora, na hora de elaborar meu plano de aula, será através de projetos de acordo com a realidade dos meus alunos. (ANTONIA, 2003, p. 33).

Segundo Josso, essa mudança é precedida de conflitos, típicos da transição que a formação docente viabiliza e das exigências de transposição dos conhecimentos para o universo escolar. A formação como processo de mudança é uma das reflexões constitutivas dos textos autobiográficos. A partir dessas retomadas, as professoras-alunas buscam reconhecer quais os elementos que facilitam e/ou dificultam essas mudanças. As autobiografias têm, ainda, evidenciado essa reflexão sobre a formação, a partir de mudanças situadas como realizações e também como perspectivas, idealizações:

Assim, pretendo continuar buscando mais e mais meios que me possibilitem a aquisição de novos conhecimentos, que contribuam para minha capacitação docente. [...] (ANA, 2003, p. 28)

Esse fator caracteriza as autobiografias como um projeto de si (JOSSO, 2004) a partir das quais essas professoras-alunas delineiam sua trajetória formativa no sentido de levantar hipóteses, articular perspectivas teóricas para planejar ações docentes e formações futuras. A “impermanência” (JOSSO, 2004) responde pelo modo como se vêem enquanto mulheres-professoras, após o planejamento realizado com a escrita autobiográfica.

A formação como construção de si: “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.

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.

[...] [**“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. (acréscimos meus. SANDRA, 2000, p. 7-17)

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. Nesse processo de *construção de si* há, segundo Josso (2004), um investimento imaginário que se projeta sobre a instituição formadora, como apontam os Memoriais.

A *impermanência*, típica de cada sujeito, é apontada por Josso (2004) como um estado de ruptura permanente, de multiplicidade de parâmetros que são ao

longo da formação adotados para fundamentar as trajetórias, o pensamento e os saberes.

A formação entre intencionalidade x expectativa; refúgio x desprendimento: essa perspectiva refere-se, segundo Josso (2004), ao âmbito das representações acerca dos processos de mudança, das aprendizagens, apontando as relações que as professoras-autoras mantêm com seus saberes.

A intencionalidade, a expectativa, o refúgio e o desprendimento dão dinâmica à formação. Cada uma dessas posições são pontos balizadores a partir dos quais as professoras-alunas irão “acomodar”, em estado de *impermanência*, suas representações acerca da profissão (JOSSO, 2004):

["**intencionalidade**"] Freqüentar a Universidade seria a realização de um sonho antes esquecido ["**expectativa**"] e também a abertura de caminhos de conhecimentos desconhecidos, que teria que trilhar para alcançar meu crescimento, tanto pessoal, como profissional [...]. ["**refúgio**"] Antes do curso trabalhava a gramática descontextualizada [...]. Está sendo difícil adequá-la à minha prática docente, pois ainda não tenho o domínio necessário para inserir Gramática dentro de um contexto. [...] ["**desprendimento**"] essa minha nova formação me tornou convicta que ao refletir a prática docente o professor é capaz de produzir novos saberes a partir daqueles que já possui. (acréscimos meus. ANA, 2003, p. 26-43).

O Memorial revela a mobilização que a formação suscita. Cada um desses pontos é constitutivo da dinâmica na qual as autobiografias da formação se inserem. No entanto, esse percurso é marcado por questionamentos e conclusões sobre si que, muitas vezes, oscilam entre a depreciação e exaltação profissional, como assinalam os dois últimos pontos destacados na citação anterior.

As autobiografias analisadas refletem a construção biográfica de cada professora-autora que, a partir da palavra escrita, volta-se sobre si mesmo para recontar sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2000b). Para Delory-Momberger

(2000b), as autobiografias por si não são suficientes para a formação. É necessário que se situem como dispositivos de formação, a partir do qual as professoras-alunas podem vir a ser autoras de sua história e se reapropriarem do sentido da sua vida profissional.

A essa perspectiva, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) denominam de *educação narrativa*, que compreende a nova proposta de formação do professor. Para os autores, os professores, ao escreverem a sua trajetória de formação profissional, vivenciam um modelo de “desenvolvimento pessoal e de historiação das práticas educativas pessoais e organizacionais” (FERREIRA-ALVES, GONÇALVES, 2001, p. 13).

A partir de Dominicé (1988a), a formação é um processo global de interações sociais e simbólicas. E, nesse sentido, referente às mulheres-professoras, o que as autobiografias permitem é que reconheçam nesse processo geral, os processos mais específicos que respondem pelas suas escolhas e pelas suas representações de gênero acerca da docência.

Goodson (2000) tem assinalado a relevância da vida do professor para a Educação. Para esta pesquisa, essa relevância se evidencia, tendo em vista que os Memoriais e Cartas analisados trazem não somente a história de uma mulher-professora, mas como nela permeiam as várias dimensões da Educação. As autobiografias de professores são, para Goodson (2000), relevantes justamente porque falam do trabalho.

As autobiografias são, nesse sentido, o espaço de aglutinação de duas dimensões educativas básicas: a formação das mulheres-professoras e a pesquisa pedagógica. Essas duas dimensões são matizes para a identificação dos elementos constitutivos dessa formação, da identificação dos espaços, pessoas e tempos que

respondem pela mulher-professora que cada uma se tornou, pela reconstrução de práticas e saberes docentes, pelo “alinhamento” *entre intenções, recuos, expectativas e desprendimento*.

No entanto, diante dessa pluralidade de elementos constitutivos da formação, evidenciados e reelaborados a partir das autobiografias, dois têm particular relevância, considerando-se sua repercussão nos demais elementos da formação: o desenvolvimento do professor e suas representações. Ambos estabelecem a relação entre os campos cognitivo, discursivo e representacional, implicados na formação docente a partir da prática autobiográfica.

Ao analisar essa interface, é possível adotar a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999), em que as ações dessas mulheres-professoras resultam de um processo histórico de socialização, a partir do uso de instrumentos semióticos. E, particularmente nesta Tese, o instrumento semiótico analisado é a autobiografia, a partir da qual as professoras-alunas reelaboram seus modos de pensar, de dizer e de representar-se, transformando, assim, seu modo de *ser* mulheres-professoras.

Interfaces na formação: discurso, cognição e representações na escritura de si



A perspectiva do Interacionismo Sócio-discursivo, proposto por Bronckart (1999), constitui a articulação entre os pressupostos teóricos das três grandes correntes do interacionismo social, representadas por Vygotsky (1989), Bakhtin (1997a, 1997b, 2000) e Moscovici (1978). Essas correntes adotam a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, a partir do uso de instrumentos semióticos.

O interacionismo sócio-discursivo permite, assim, compreender a relação entre os processos implicados na formação docente, quando essa é realizada a partir da autobiografia. Essa teoria permite tomar o texto autobiográfico como instrumento semiótico, a partir do qual a professora-autora reelabora seus discursos, seu pensamento e suas representações acerca da trajetória profissional, tendo em

vista que em seu quadro teórico-metodológico, Bronckart (1999) integrou as diferentes facetas dos processos cognitivos, discursivos e sociais, veiculados em toda produção textual. Nesse sentido, a linguagem passa a ser elemento central das preocupações do Interacionismo sócio-discursivo.

Dessa forma, a linguagem – como instrumento semiótico determinante das condutas humanas – deixa de atravessar isoladamente cada uma das correntes interacionistas, para constituir, no quadro teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo, no mediador múltiplo da construção da realidade.

A seguir, apresento os pressupostos teóricos básicos que adotarei do quadro epistemológico do interacionismo sócio-discursivo para este trabalho. Cada um deles permite compreender a interface dos processos cognitivos, discursivos e representacionais envolvidos na escrita autobiográfica.

Auto.biógrafias e cognição

Para análise dos processos psicológicos, Bronckart (1999) elege o pensamento de Vygotsky como a fonte principal do quadro epistemológico por ele proposto.

O interacionismo sócio-discursivo é, segundo Bronckart (1999, p. 15), *uma versão mais específica* do interacionismo social. E, nesse sentido, direciona a sua (re)elaboração teórica para melhor compreender a linguagem, em seu contexto de produção.

Essa preocupação deriva justamente da tentativa de integrar à psicologia interacionista vygotskyana uma dimensão discursiva mais ampla, a fim de compreender as relações entre as ações humanas e as ações de linguagem. Para

isso, BRONCKART (1999) considera que a apreensão pelo homem das propriedades da atividade social é mediada pela linguagem, e toma esse pressuposto como central do interacionismo sócio-discursivo:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem [...] (BRONCKART, 1999, p. 31)

A partir dessa perspectiva, as autobiografias são intermediárias na relação das mulheres-professoras com a pluralidade das formas de atividade social, que definem a sua realidade docente. Vygotsky (1989) explica detalhadamente essa relação a partir do conceito de *mediação simbólica*.

Para Vygotsky (1989), o signo é o elemento intermediário, que permite ao homem ter acesso ao meio. O signo está, dessa forma, numa estreita ligação com o pensamento humano. Com a escrita autobiográfica, o signo volta-se para a professora-aluna, permitindo-a agir sobre si e/ou sobre *outrem*, na ampliação da memória, na reconstrução de uma lembrança escolar e no planejamento de uma ação docente.

Esse processo reflete a influência mútua entre a mulher-professora e a sua realidade familiar, escolar e docente, intermediada, sobremaneira, pela utilização do signo.

O signo é, para Vygotsky (1989), a unidade potencial do desenvolvimento humano, uma vez que modifica a sua relação com o meio e, assim, permite-o modificar a si próprio. Assim, a partir da autobiografia a ação da professora-autora incide não apenas sobre o ambiente, mas sobre suas propriedades psicológicas.

As autobiografias, ao estabelecerem a relação *signo x realidade*, colocam as professoras-autoras em contato com as formas e as estruturas de conhecimento e de pensamento elaborados no processo histórico-cultural da humanidade e, particularmente, com os valores de gênero engendrados na sua realidade. E, a partir desse vínculo com a cultura, podem aprimorar e adquirir novas formas de memorizar, relembrar, escolher, referentes ao modo como se constituíram professoras, à formação acadêmica e as suas representações de gênero acerca da profissão.

Sendo assim, a origem das funções psicológicas superiores está nas formas sociais engendradas na cultura, as quais são atingíveis através da *mediação* simbólica. Essa tese é também compartilhada por Bronckart (1999, p. 37-38):

[...] o funcionamento da capacidade de espécie que é a linguagem encontra-se assim atravessado por e sob a dependência dos diferentes níveis de organização do social, ela representa também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente histórico. [...] Como já vimos, o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela língua, mas toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas *gerações precedentes*.

Bronckart (1999) admite com Vygotsky (1989) o caráter indireto da relação do homem com o meio, assim como concordam que essa relação é determinada por um processo sócio-histórico².

Para compreender a natureza e transformação das *funções psicológicas*, Vygotsky (1989) criou o conceito de *mediação* como modelo explicativo da relação

² No entanto, a unidade considerada pelos autores na *mediação* do homem com o meio é diferente. Para Vygotsky (1989) o signo é o elemento intermediário. Bronckart (1999) considera necessário reavaliar a pertinência dessa unidade, uma vez que a palavra como unidade verbal isolada não clarifica a relação entre o comportamento humano e a linguagem. O problema da unidade verbal será melhor discutido no item a seguir, quando retomo os trabalhos de Bakhtin (1997a, 1997b, 2000), adotados por Bronckart (1999) para ampliar a dimensão discursiva do Interacionismo sócio-discursivo e (re)elaborar a unidade verbal de análise proposta por Vygotsky (1989).

do homem com seu contexto, dando ênfase ao papel que assume para ter acesso aos significados particulares da sua realidade.

A partir desse processo de *mediação*, a mulher-professora toma sua realidade como referência para reelaborar suas formas psicológicas e ressignificar seus sistemas conceituais a partir da escrita autobiográfica (VYGOTSKY, 1989)

Nesse percurso, os sistemas simbólicos são articulados pelas sociedades, a fim de representarem e reconstituírem a realidade. Eles servem à interação social e à comunicação, uma vez que o seu uso é compartilhado pelos grupos da sociedade. É a partir desses sistemas simbólicos que a mulher-professora percebe e reorganiza sua realidade profissional e a si. Ou seja, a autobiografia lhe serve como *instrumento psicológico* para agir sobre o mundo (VYGOTSKY, 1989).

Assim, da mesma forma que a linguagem é o principal sistema simbólico, a partir do qual é possível empreender o desenvolvimento humano, as autobiografias, adotadas no contexto da formação, visam ao desenvolvimento específico das mulheres-professoras.

Para Vygotsky (1989), o homem tem papel privilegiado no seu próprio desenvolvimento psicológico, uma vez que, através das atividades mediadas, ele transforma o ambiente e, com isso, o seu próprio comportamento. Assim, o *dizer* e o *fazer* docentes se tornam um binômio para definir a relação da mulher-professora com a sua realidade psicológica, discursiva e social.

Dessa forma, não há na *mediação* uma predominância da esfera social sobre a esfera subjetiva. Ambas se integram na transformação dos elementos simbólicos fornecidos na vida social. Para Vygotsky (1989), a cultura e a subjetividade não duelam no processo de desenvolvimento humano, uma vez que,

tendo se apropriado das formas de comportamento socialmente partilhadas, o homem é capaz de atribuir sentidos particulares às suas próprias ações.

Esse processo é indicativo do caráter intersubjetivo e intra-subjetivo do desenvolvimento humano. O indivíduo realiza suas ações externas que, a *posteriori*, são interpretadas por outrem (ou por ele mesmo). De acordo com essa apreciação, o indivíduo agrupa e/ou desliga os significados às suas ações, e desenvolve funções psicológicas que permitem interpretá-las e compartilhá-las através dos códigos socialmente estabelecidos.

Nesse sentido, Vygotsky (1989) inscreve a *mediação* como processo catalisador do desenvolvimento humano e assinala a importância da linguagem e de outro sujeito mais capaz na contínua construção e transformação de si e do ambiente sócio-comunicativo de que participa. Com isso, a partir de Vygotsky (1989) é possível compreender a relação das autobiografias, escritas pelas professoras-autoras, na reorganização do seu comportamento profissional, de acordo com as exigências impostas no seu cotidiano docente e/ou por ela própria.

Auto.biografias e discurso

Para a abordagem interacionista dos sistemas semióticos, Bronckart (1999) enfatiza os trabalhos de Bakhtin (1997a, 1997b, 2000) como fundamentais para o Interacionismo sócio-discursivo, porque contêm as bases teóricas essenciais à reformulação da unidade de análise adotada por Vygotsky (1989): a palavra. Para Bronckart (1999), o signo abstraído da realidade enunciativa representa, de forma

estreita, a relação que o homem mantém com os discursos constitutivos do seu cotidiano.

No âmbito desta pesquisa, essa relação é intermediada pelas autobiografias e responde, na interação social, pelas trocas de saberes entre as professoras-alunas, pela negociação de papéis, pela reformulação do próprio pensamento, pela definição da situação comunicativa, etc.:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como a própria esfera da atividade humana [...]. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

O signo, portanto, é reconsiderado por Bronckart (1999) a partir da perspectiva bakhtiniana (1997a, 1997b, 2000), que o situa no contexto enunciativo da interação verbal. Para Bakhtin (1997a, 1997b, 2000), a *palavra* não é uma estrutura abstrata, um elo alienável da interação verbal. O signo só pode ser compreendido no seu contexto social amplo e imediato.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997a, p. 123)

[...] não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a **significação** dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um **sentido concreto**: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). (BAKHTIN, 2000, p. 310)

A *palavra* é, nesse sentido, compreendida no contexto global da comunicação verbal, na situação concreta da enunciação dos textos e discursos. O pressuposto teórico da indissolubilidade entre a palavra e o seu contexto de produção foi fundamental para Bronckart (1999) reinterpretar a psicologia interacionista vygotskyana, dando-lhe bases discursivas.

A partir de Bronckart (1999), considero as autobiografias o elemento *mediador*, a partir do qual a realidade profissional é definida pelas (e para as) professoras-alunas. É nesse sentido que a linguagem não só se interpõe entre a realidade social e os processos cognitivos, então empreendidos pelas professoras-autoras, conforme Vygotsky (1989), como também se interpõe entre as próprias professoras (e seus discursos):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1997a, p. 113)

Como campo das autobiografias, a *palavra* não é apenas o veículo de uma comunicação verbal, mas o próprio espaço de interação verbal. Ou seja, o “território” no qual cada professora-autora organiza a sua atividade mental (BAKHTIN, 1997a), expressa-se, define e reestrutura a situação social e imediata, que torna possível a própria enunciação.

Tem-se, então, um quadro da complexa rede *intertextual* (BAKHTIN, 1997a, 1997b, 2000) que atravessa e alimenta a interação verbal: ao se apropriarem e/ou modificarem os discursos, que definem a realidade social, as professoras-alunas

são condicionadas pelo conhecimento que têm sobre esses discursos e, necessariamente, os valores que esses discursos atribuem às relações de gênero.

Os seus enunciados, constitutivos das suas autobiografias, estão profundamente relacionados com esses discursos que lhes antecedem e/ou precedem, sendo, no dizer de Bakhtin (1997a, 2000), *correias de transmissão* da história da sociedade e da história da língua, constituindo-se em *elos* da comunicação verbal.

Ou seja, é a partir de um processo metadiscursivo que as professoras-alunas definem a situação sócio-comunicativa na qual se inscrevem. Mais uma vez, a linguagem é elemento mediador das ações humanas, pois é através da própria linguagem que os sujeitos se relacionam com a realidade discursiva do seu cotidiano:

A língua [**autobiografia**] penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [**autobiografia**]. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. (acréscimos meus. BAKHTIN, 2000, p. 282)

O enunciado é o elemento de convergência entre a realidade social e a realidade discursiva, uma vez que explicita a relação entre a língua e a situação de produção. Dessa forma, a autobiografia tem para a formação um papel fundamental: através dos seus enunciados, a realidade profissional e a própria autobiografia se realizam e se definem mutuamente.

Ou seja, a autobiografia revela-se como elemento mediador essencial de uma situação particular: ao mediar a realidade cotidiana profissional, sócio-historicamente elaborada, permitindo avanços no desenvolvimento psicológico, ela

medeia também os próprios discursos dessa mesma realidade cotidiana e sócio-historicamente construída.

Nesse sentido, o Interacionismo sócio-discursivo busca em Bakhtin a abordagem interacionista dos sistemas semióticos que inscreve a linguagem como mediadora da interação. Assim, é através das autobiografias (e das imposições sócio-históricas que os discursos contêm) que as professoras-autoras são capazes de reformular as categorias da ordem social pré-existente, especificamente, as categorias de gênero que cerceiam a docência.

Auto.biógrafias e representações

Para o estudo das estruturas e funcionamentos sociais, Bronckart (1999) destaca, dentre outros, os trabalhos de Moscovici (1978). Assim, o estudo das *representações* (sociais) de gênero acerca da docência contribui para compreender como a semiotização das relações sociais reelabora as *representações* individuais e coletivas sobre a realidade profissional.

Bronckart (1999) enfatiza a dimensão discursiva no interacionismo social, porque considera a linguagem elemento essencial sob três pontos de vista: o avanço das propriedades e do funcionamento psicológico, a construção dos significados na interação verbal e a reformulação das *representações* na interpretação da realidade.

Nesse sentido, as representações individuais são formuladas pelas professoras-alunas a partir dos signos socialmente constituídos; as representações coletivas estão, em certa medida, presentes no próprio campo semântico que os signos de cada língua particular agrupam. Assim, Bronckart (1999) enfatiza a subjetividade de uma maneira particular, apontando o caráter social das suas

origens. Origens que respondem, em parte, pelo avanço: do comportamento profissional, das formas verbais de comunicação constitutivas das autobiografias e das estruturas psicológicas dessas professoras-alunas.

Nessa perspectiva, atividades semiotizadas, como as autobiografias, permitem que as professoras-alunas avaliem as especificidades da sua realidade docente e de gênero, ao mesmo tempo em que constroem as suas *representações*. Como os discursos que constroem essas *representações* são atravessados por significados vulneráveis, essas *representações* também estão em permanente processo de resignificação.

Situando a perspectiva de Bronckart no âmbito desta pesquisa, as autobiografias são fundamentalmente sociais, porque para servir à comunicação da valoração da realidade docente acerca das representações de gênero, recorrem ao signo, sócio-historicamente constituído.

Produto da interação social [...] essa semiotização das relações com o meio transforma as representações dos organismos humanos; elas são, a partir daí, o produto de uma reformulação coletiva imposta às representações até então idiossincráticas. [...] é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, *também se transformam permanentemente*. (BRONCKART, 1999, p. 35)

Dessa forma, é a partir das autobiografias que os mundos constitutivos da realidade profissional são resignificados permanentemente pelas professoras-alunas, que reelaboram suas representações de gênero acerca da profissão. É através de suas autobiografias que constroem os *mundos representados*, definidores do contexto das suas atividades docentes. Esse fator evidencia que as professoras-alunas, por serem agentes de seu próprio dizer, definem também a sua realidade.

As *representações* (de gênero acerca da docência) são, portanto, constitutivas de um duplo processo histórico: de um lado pesam-lhe as *representações* já dadas pela cultura e, de outro, os discursos anteriores sobre essas *representações*. As professoras situam-se nessa encruzilhada de produtos sócio-historicamente “dados” (a cultura e os discursos), a fim de (re)elaborá-los para reformular suas *representações*. Assim, a linguagem é, mais uma vez, mediadora. É pela apropriação e modificação desses discursos, impressos pelas *representações* sócio-historicamente constituídas, que as professoras-alunas redefinem, além das suas autobiografias, suas próprias capacidades psicológicas e as *representações* sobre a realidade (BRONCKART, 1999).

Os indivíduos, através das diferentes formas de discurso e textos articulam os signos para (re)conceitualizar e veicular *representações* coletivas e individuais do mundo.

Na escrita autobiográfica, ao se apropriar dos signos na reelaboração dos seus discursos, as professoras-alunas reconceitualizam também as suas *representações* de gênero, fazendo-as incidir novamente sobre a realidade profissional e/ou sobre si:

Na perspectiva de Bronckart, o indivíduo é o sujeito das suas ações, uma vez ser ele quem estabelece essa relação indireta e mediada com a realidade e, a partir dos fatores culturais, reorganiza a sua estrutura psicológica, as suas *representações*, a própria realidade e, em última instância, a si próprio.

Assim, para o Interacionismo sócio-discursivo, a linguagem catalisa a subjetividade, uma vez que ao mediar a realidade, permite ao sujeito (re)significar as suas ordens cognitiva, discursiva e representacionais. Nesse sentido, explica Moscovici:

O seu papel [o das Representações sociais] consiste em modelar o que é dado exterior [...] Ela [as Representações sociais] reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras [...]. (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

De acordo com Farr (1999), nesse processo, o indivíduo assume, simultaneamente, o papel de agente e de produto da sociedade. As dimensões indivíduo/sociedade são fundidas por Moscovici (1978) para explicar os processos que permitem a elaboração das *representações sociais* pelos sujeitos e pelos grupos. Segundo Alves-Mazzotti (1994) a relevância da teoria de Moscovici (1978) está em considerar a influência mútua que os sistemas cognitivo e social exercem um sobre o outro na elaboração das representações pelos sujeitos.

É a linguagem que realiza a mediação entre o objeto da *representação* em si, entre os discursos e os indivíduos. Essa perspectiva é adotada pelo Interacionismo sócio-discursivo ao considerar que a linguagem em funcionamento nos grupos humanos, ao mesmo tempo em que é social, também molda o indivíduo em suas especificidades psicológicas. É justamente nesse sentido que a linguagem torna intercambiáveis a dimensão psicológica e social. A emergência de uma *representação* cria um modo de comunicação particular que passa a permear os discursos cotidianos (MOSCOVICI, 1978).

As autobiografias se constituem num *filtro* pelo qual o objeto da representação – as representações de gênero acerca da docência – passa a ser interpretado e compreendido (BRONCKART, 1999). Mais do que um *filtro* Moscovici acrescenta:

[...] essa linguagem também expressa sua contribuição como meio de elaboração de uma representação da realidade [...] a linguagem é a mediadora por excelência, o instrumento mais importante e mais precioso para a conquista e para a construção de um verdadeiro mundo de objetos. (MOSCOVICI, 1978, p. 241-242).

Nesse sentido, as autobiografias são duplamente importantes para as *representações* de gênero acerca da profissão, seja como divulgadoras, seja como espaços de elaboração dessas representações. Sua escrita possibilita a reelaboração e apreensão da *representação* de gênero acerca da docência, fundamentais nos modos de ser que cada mulher-professora delineia durante a formação.

Memoriais, cartas e autoria de si

do professor. Quanta dificuldade... veja amigo, como é difícil falarmos de nós mesmos. Não conseguimos!!!

No dia seguinte a professora formadora Fátima Mabel, deu aos professores cursistas a oportunidade de estabelecer relações entre a teoria e a prática, através dos textos trabalhados. Sendo como temas: Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem de Marta Kohl de Oliveira; Ser professor reflexivo de Gabriel Alarcão. O primeiro focalizou o perfil do aluno de EJA, como: a origem de nossos alunos; a condição de não-existência; excluídos; migrantes; trabalhadores; analfabetos e filhos de pais analfabetos; heterogeneidade. Em se tratando do segundo texto, tive a oportunidade de uma apropriação maior de conhecimento sobre: Ser-me reflexivo? Quem deveria ser reflexivo? (Professor/aluno) Para quê ser-me reflexivo? Sobre quem ser-me reflexivo? Como ser-me reflexivo? Sobre quem ser-me reflexivo? Como ser-me reflexivo?

Oh, amigo, como gostaria de tê-lo neste curso, para juntos fazermos uma reflexão acerca dos questionamentos acima citados. Mas, convido-o a interagir comigo sobre: Para onde vamos com a nossa reflexão? Veja o resultado do concurso do grupo.

O texto autobiográfico reinterpreta a vida, acrescenta-lhe novo colorido, declara tristezas, realça 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

³ Cópia de carta elaborada pelo grupo de professoras-alunas.

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 dos Memoriais e Cartas, 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 representações de gênero acerca da profissão e de elaborar um projeto de auto-formação 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:

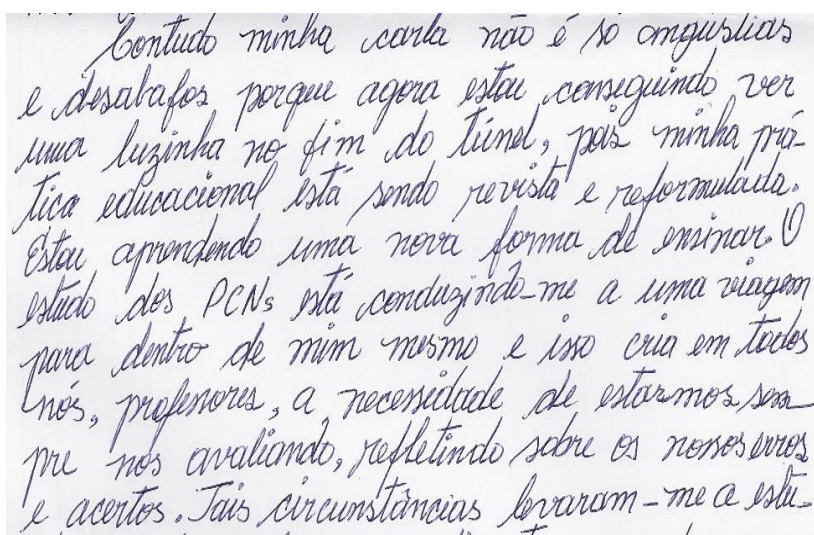
Promover a autoria é procurar fazer de cada indivíduo um autor de sua história [...]. [o autor autobiográfico] é alguém que as olha como contextos decisivos que fizeram emergir em si, que desencadearam em si a sua capacidade de pensamento, de emoção e de acção. E é debaixo desta consciência que reside 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).

Quem é essa professora que está em sala de aula? Quais são suas perspectivas de ensino e formação? Como vem desenvolvendo sua docência? Quais representações estão no entorno das suas escolhas e práticas educativas?

Essas questões vêm sendo “respondidas” nos Memoriais e Cartas analisados. O universo da intimidade docente encontra nas autobiografias a

possibilidade de “existir” para além da dimensão individual da mulher-professora, ou do mundo “impenetrável” da sala de aula, o qual só têm acesso os nomes presentes nos Diários de Sala.

A escrita dos Memoriais e Cartas permite às professoras-alunas assumirem também uma outra pele – a de professoras-autoras. Esse fator possibilita, segundo Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), tornar *momentos de existência em momentos de conhecimento*. 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 desafios porque agora estou conseguindo ver uma luzinha no fim do túnel, pois minha prática educacional está sendo revista e reformulada. Estou aprendendo uma nova forma de ensinar. O estudo dos PCNs está conduzindo-me a uma viagem para dentro de mim mesmo e isso cria em todos nós, professores, a necessidade de estarmos sempre nos avaliando, refletindo sobre os nossos erros e acertos. Tais circunstâncias levaram-me a este

A partir da perspectiva do Interacionismo sócio-discursivo, os Memoriais e Cartas são produtos e produtores da relação das professoras-autoras com suas vivências mais diversas. Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), esses textos são interpretações dos fragmentos da vida de cada uma, sendo, os *textos únicos* dessas autoras, ou seja, o *núcleo central da autoria*. O desenvolvimento dessas professoras-autoras está, dessa forma, relacionado à significação das suas histórias,

possibilidade viabilizada com a autoria, que lhe permite a *investigação de sua existência* (FERREIRA-ALVES, GONÇALVES, 2001).

No entanto, enquanto prática institucionalizada academicamente, a autobiografia é relativamente recente no Brasil. Passeggi (2005) assinala que, apesar do seu potencial heurístico, a autobiografia, especificamente o Memorial, surge no Brasil por volta dos anos 70, com a finalidade de viabilizar o ingresso em pós-graduações, a promoção na carreira docente e a finalização de cursos de graduação.

Embora, segundo a autora, o Memorial seja campo potencial para pesquisas na área dos gêneros do discurso, dos sistemas de produção do conhecimento, das relações de poder, das práticas educativas e profissionais, no Brasil, ainda não se apresenta como prática consolidada de pesquisa.

Para Passeggi (2005), o Memorial institucionalmente exigido denomina-se Memorial Acadêmico, distinguindo-se em dois tipos: Memorial Descritivo e Memorial de Formação. Esses tipos referem-se, segundo a autora, respectivamente, a duas faces do Memorial, sendo uma institucionalmente prestigiada e outra *oculta*:

[...] 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: a do memorial 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. 02)

Ambas as faces do Memorial são, no Brasil, representadas por dois eventos institucionais que marcaram sua inserção como prática acadêmica: a publicação, em 1991, do Memorial de Magda Soares – “Metamemória – Memórias. Travessia de uma educadora” -, escrito em 1981, ocasião da seleção para professor titular da

Universidade Federal de Minas Gerais; e sua adoção, em 1994, pelo Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (atualmente, IFESP) como requisito parcial para a graduação no curso Normal Superior.

Os Memoriais analisados nesta pesquisa são Memoriais de Formação, que tomaram como principal referência no IFESP, para a orientação da escrita dessas autobiografias, a publicação do Memorial de Magda Soares. Passeggi (2005) considera que dessa relação com o Memorial Descritivo, o Memorial de Formação herdou a *cientificidade da escrita subjetiva*. É nessa relação paradoxal que reside o desafio da escrita desse gênero:

Meus sentimentos que traduzem gratas lembranças afloraram durante a escrita do Memorial. Posso dizer que escrevi com a alma cheia de recordações vividas intensamente na fase da infância (VALDÍVIA, 2003, p. 08).

Matemática é um processo histórico, social e cultural. No meu simples conhecimento, a Matemática é um processo histórico, porque é transmitida de pai para filhos. [...] Devido o grau de dificuldades que apresento em relação à Matemática, reconheço que ainda não tenho contribuído muito nesse processo (MARIA, 2003, p. 30)

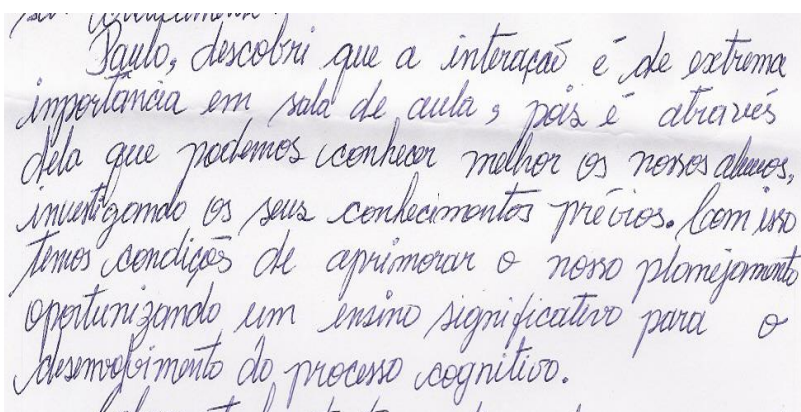
Ao mesmo tempo em que explicita o seu envolvimento com a escrita, o caráter afetivo que a relaciona com sua autobiografia, retoma sua prática docente a partir dos referenciais teóricos estudados. Os olhares divergentes se constituem, para Passeggi (2005, p. 11), em duas dimensões do Memorial: “o da instituição que vê o Memorial como instrumento de avaliação, e o do narrador que descobre, sem saber, seu alcance autoformativo”.

Já as Cartas, embora tenham sido institucionalmente exigidas como requisito para avaliação da Disciplina, não são textos de tradição acadêmica. Sua escolha

decorreu da possibilidade que esse gênero oferece de escrita autobiográfica e por serem tradicionalmente utilizadas para correspondências pessoais.

As professoras-alunas relataram já ter experiências de escrita anteriores com esse tipo de correspondência pessoal: enlases e desenlaces familiares e amorosos, correspondências secretas e envio de notícias para a família quando precisaram sair de casa para estudar e/ou trabalhar. Em algum momento, cada uma das professoras-participantes que escreveu a Carta já havia escrito e/ou recebido esse tipo de texto. Esse fator garantiu o envolvimento prévio com o gênero.

Mas, com base na minha experiência de pesquisa e avaliação dos Memoriais de Formação, as Cartas também foram orientadas para se constituir num texto que viabilizasse a autoformação. De modo que, ao mesmo tempo em que retomavam a trajetória recente da Especialização que cursavam, analisando sua prática pedagógica, a partir dos referenciais teórico-metodológicos estudados, elaborando perspectivas docentes, também se dirigiam a um colega de profissão. Essas situações, como nos Memoriais, exigiam que articulassem objetividade científica e desprendimento pessoal:



Paulo, descobri que a interação é de extrema importância em sala de aula, pois é através dela que podemos conhecer melhor os nossos alunos, investigando os seus conhecimentos prévios. Com isso temos condições de aprimorar o nosso planejamento oportunizando um ensino significativo para o desenvolvimento do processo cognitivo.

Natal 20 de outubro de 2003

Sr. Educador
Paulo Freire.

estou lhe escrevendo para falar do grande
evento, do grande momento em que estou vi-
vendo neste encontro com professores da EJA.

No entanto, diferentemente dos Memoriais, as Cartas não se constituíram numa escrita autobiográfica a ser sancionada por uma Banca examinadora; foram escritas em grupo e seu tempo de orientação, elaboração e escrita ocorreu em uma Disciplina de 30h/a, e não em 90h, como nas sessões de Mediação Didática em que se orientava a escrita dos Memoriais.

Isso fez com que as Cartas fossem textos menos extensos, cujas reflexões tomaram como parâmetro básico a formação recente e a prática pedagógica. Elas refletem as primeiras reflexões sobre a própria história de vida docente, as primeiras tentativas de identificação e sistematização das representações constitutivas da profissão.

Teresa Cristina Rego (2003, p. 90), ao adotar a perspectiva autobiográfica para pesquisar acerca das memórias escolares, considera que, ao refletirem acerca dos efeitos da escolarização, os sujeitos conseguem “reconstruir o passado com os olhos do presente”.

Dessa forma, a perspectiva autobiográfica, utilizada em contextos de formação, ou para a pesquisa educacional, possibilita considerar que a autobiografia mobiliza, segundo Rego (2003), as dimensões *cognitivas*, *afetivas* e *sociais* na sua relação com os objetos de seus textos (“as memórias escolares”, na pesquisa de

Teresa Cristina Rego; as representações de gênero nas trajetórias docentes das mulheres-professoras, para esta pesquisa).

Assim, o Memorial, como prática institucional é uma “forma de expressão do mundo acadêmico, uma maneira de problematizá-lo. [...]” (PASSEGGI, 2005, p. 05). As Cartas foram institucionalizadas provisoriamente, mas do modo como foram orientadas permitiram o vínculo com a dimensão acadêmica, como texto autoavaliativo; com a dimensão escolar, por ser enviada a um colega-professor; com a dimensão teórico-metodológica, pela retomada e aprofundamento das leituras; e, finalmente, com os mundos sociais (família, igreja,...), possível a partir da permeabilidade do próprio gênero textual, presente nas comunicações de cada um desses universos.

As Cartas, assim, possibilitaram às professoras-autoras situarem as representações de gênero relativas à prática pedagógica diante de formação, da docência e das experiências cotidianas. E, como os Memoriais de Formação, também são penetráveis as experiências alheias aos espaços de docência e/ou de formação.

Desse modo, Para Passeggi (2005, p. 06), a escrita autobiográfica acadêmica é balizada pelos próprios encaminhamentos institucionais. Para a autora, nos Memoriais Descritivos “há pouco espaço, ou nenhum espaço, para as experiências vividas fora do mundo acadêmico como elementos formadores.”

No entanto, embora os Memoriais de Formação analisados também sejam redigidos a partir de parâmetros institucionalmente sancionados, nas orientações elaboradas pela instituição formadora, há a abertura para as *experiências pessoais*:

[a professora-aluna deve] revelar sua capacidade de situar os fatos no contexto histórico e cultural; **interpretar a sua experiência**

peçoal e/ou coletiva [...]; traçar rumos que possam contribuir para a reorganização da sua prática pedagógica. (grifos meus, CARRILHO et. al., 1997)

Interpretar a experiência pessoal e/ou coletiva situa a autobiografia no seio da história social, respondendo a perspectiva do Interacionismo sócio-discursivo de reapropriação pessoal dos discursos, das representações e processos cognitivos socialmente partilhados.

Moita Lopes (2002), ao analisar quatro narrativas, contadas em sala de aula por crianças, aponta três características básicas das autobiografias em que se evidencia a relação do *eu x outro*. Cada um dos pontos assinalados pelo autor pode ser relacionado às Cartas e Memoriais analisados:

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, et. al., 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 sócio-histórico, sendo produto e processo das relações des. 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, autobiografa seu autor e 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).

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 impostas às mulheres desde o 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 reelaborou 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 os autores *si* vêem e como vêem sua realidade.

No contexto dos Memoriais e Cartas desenvolvidos e analisados neste trabalho, a avaliação é um elemento da formação docente. Em cada um deles, as representações de gênero acerca da docência são realizadas a partir das avaliações que as professoras-autoras realizam do *outro*, ou seja, dos fatos e das personagens coadjuvantes que consideram ou não excepcionais.

A partir de Bruner (1997), ainda que as histórias que fizeram parte dos Memoriais e Cartas de cada professora-autora não representem um consenso, ou seja, as representações de gênero da infância tenham se transformado ao longo da vida adulta e na profissão, “[...] de qualquer modo, a narrativa torna a ocorrência compreensível contra o pano de fundo da habitualidade que tomamos como estado básico da vida” (BRUNER, 1997, p. 84-85). E essa possibilidade de tornar os fragmentos das histórias compreensíveis, em dar-lhes/descobrir uma coerência enunciativa e empírica, decorre da possibilidade avaliativa das autobiografias.

Em suma, refletindo sobre a minha prática em sala de aula, interagindo com o aluno, percebi e resolvi que vou mudá-la. De agora em diante, irei planejar através de projetos interdisciplinares, afim de que se torne espiral o conhecimento, selecionando de acordo com as potencialidades de cada um, enquanto ser pensante e atuante nas experiências cotidianas.

Assim, para Moita Lopes (2003, p. 25), se aprende a ser mulher, professor, negro, etc. “nas práticas discursivas em que agimos com os outros e que têm, portanto, uma base histórico-cultural”. Isso permite considerar os Memoriais e Cartas práticas discursivas nas quais as professoras-autoras atuam no mundo “[...] à luz dos interlocutores e dos personagens das histórias” (MOITA LOPES, 2003, p. 26).

Dutra (2003), embora focalize as representações dos alunos, considera a sala de aula como espaço em que os conteúdos escolares co-existem com as práticas discursivas que possibilitam a reconstrução das representações de gênero. Na situação dos Memoriais e Cartas, são práticas discursivas em que essas reformulações são deliberadas, na medida em que as orientações para a escrita desses textos sancionam transformação no sentido de *reorganizar a sua prática pedagógica* (CARRILHO, 1997).

Para Rollemberg (2003), as autobiografias de professoras têm como um dos traços centrais as representações de gênero como elementos fundamentais da sua constituição profissional. Assim, Os Memoriais e Cartas, ao reelaborarem as

histórias de vida profissional das professoras-participantes da pesquisa permitem-nas refazer suas representações de gênero acerca da profissão, reencontrar novos elementos ou reinterpretar elementos velhos no sentido de ressignificarem seus modos de ser mulher e professora.

Como apresentarei no capítulo seguinte, as representações de gênero atravessam diversos momentos das Cartas e Memoriais, e diversos momentos das vidas das mulheres-professoras – infância, entrada na profissão, formação superior e perspectivas – muitas vezes, gerando impasses na narrativa (e no andamento da vida profissional). No entanto, muitos desses conflitos só são identificados, e só são solucionados a partir da escrita autobiográfica.

A autoria de si, a partir dos Memoriais e Cartas, permite às professoras-alunas situarem sua biografia pessoal diante das demais pessoas e instâncias envolvidas na sua trajetória de formação profissional. Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), a autoria autobiográfica permite o desenvolvimento do professor na medida em que viabiliza significar sua experiência e as atividades que desempenha, ou seja, as experiências que viveu e as que projeta viver.

Nesse sentido, ainda a partir de Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), 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, permite-lhe inventariar o passado e projetar-se. A análise que realizam das representações de gênero que a constituíram durante a infância escolar são reinterpretadas, ganham as cores e os traços que as professoras em formação são capazes de dar:

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 lembrar-me 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. 07)

Nos Memoriais e Cartas, a autoria de si significa a reinvenção do passado e o rompimento do ineditismo do futuro. E esse processo é considerado por Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) a possibilidade de criação de novas histórias para as professoras e para a Educação.

*"A escrita da mulher, a mulher escrita"*⁴



Para Brandão (2004), as memórias são os tipos mais característicos de escrita da mulher. Os Diários 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.

Ao institucionalizar um gênero textual autobiográfico, cuja escrita é predominantemente feminina, devido ao público dos cursos em que esta pesquisa se desenvolveu, as instituições formadoras, ao mesmo tempo em que retomavam um gênero – a autobiografia – tão comum nas práticas cotidianas femininas, também precisaram situar essas práticas num contexto acadêmico de formação docente.

⁴ Este título retoma as duas seções do livro de Branco e Brandão (2004).

A relação entre as professoras-autoras e seus Memoriais e Cartas é também permeada pelas representações de gênero que a escrita suscita. Passeggi (2003, 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. 08).

As representações de gênero não são, desse modo, apenas objetos da escrita, mas 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 que essas representações trazem, são também 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. (acréscimos meus. ANTONIA, 2003, p. 09)

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 buscar compreender a relação *mulher x escrita*, considera que o discurso feminino busca responder “quem sou eu?” e, nessa busca, se descobre 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 refletidas no espelho impõem às professoras mudar a pergunta do conto de fadas. Ao invés de “espelho, espelho meu... existe alguém no mundo mais bela do que eu?”, “texto, texto meu... diante de tantas, quem sou eu?”.

Para Gonçalves e Ramos (2000), o escrito autobiográfico do professor permite o distanciamento das pressões da vida diária para aqueles elementos que consideram fundamentais à prática educativa. Esse processo de reflexão inclui a identificação das representações de gênero presentes na sua formação docente e na sua prática pedagógica.

A teia de imagens presentes em sua trajetória – a mãe, esposa, a filha,... – exige-lhe a articulação e reelaboração de representações de gênero que respondem pela professora que cada uma se tornou. A escrita autobiográfica impõe o difícil exercício de *pensar-se* e, na encruzilhada entre a professora-autora, seu texto e a professora-personagem, há uma dupla transição: a de elaboração da escrita, pela professora-autora; e a reelaboração da mulher-professora, pela professora-personagem:

Os fatos me atrapalham. Por isso é que agora vou escrever sobre não fatos, isto é, sobre as coisas e o seu mirabolante mistério. É curiosa a sensação de escrever. Ao escrever não penso nem no leitor nem em mim: nessa hora sou – mas só de mim – sou as palavras propriamente ditas. (LISPECTOR, 1999, p. 95)

A partir de “Um sopro de vida” a duplicidade de Clarice e Ângela é sintetizada em seu texto. Tem-se, como nos Memoriais e Cartas analisados, pelo menos três elementos – a autora, o texto e a personagem – a partir dos quais as professoras-autoras se aproximam e se distanciam de sua realidade imediata e

reelaboram suas representações a partir da escrita. A escrita é tomada como prática reflexiva, a partir da qual a professora-autora reelabora-se a partir das suas palavras.

Os textos femininos estão, no dizer de Branco (2004, p. 130), entre o limite da “memória (ou da invenção?)”. *A escrita da mulher e a mulher escrita* são, na verdade, duas faces de uma mesma moeda, ou, pessoa e imagem refletida no espelho: o sentido de uma está no olhar para a outra, no olhar para si.

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. Para Branco (2004), a escrita feminina é marcada pela preferência dos diários, cartas e memórias. São textos cujo fragmento é uma de suas principais características: fragmentos de vida, escritos no correr da pena.

Essa predileção visa, segundo a autora, a utopia de captura de um sujeito, do retrato desse sujeito no texto. “Quem sou eu?” é uma pergunta respondida pela fresta. As representações de gênero não são dadas, mas “escapam” em cada evento, pessoa e tempo retomados nas Cartas e Memoriais e representam não a “captura” dessas mulheres-professoras, mas a dinâmica das suas transformações docentes.

Esses textos remontam a história feminina de sua relação com a escrita: uma escrita guardada, confessional. Esse fator me faz questionar: os Memoriais e Cartas são institucionalizações acadêmicas de um gênero de texto tipicamente derivado do universo privado da escrita feminina?⁵

⁵ Essa é uma hipótese que precisa ser comprovada. Sobre a escolha do Memorial de Formação como gênero textual para a escrita acadêmica no IFESP, além de suas características e objetivos, há o trabalho de doutorado em desenvolvimento pelo PPGED-UFRN da aluna Maria de Fátima Pinheiro Carrilho: “Memorial de Formação: a gênese de uma práxis”.

O caderno de receitas, o livro de costura, os diários e cartas são registros do cotidiano privado feminino. Mesmo as correspondências pessoais são privadas pelo seu conteúdo e forma – a dobra do papel, a cola do envelope. Isso me possibilita associar os Memoriais (uma vez que as Cartas foram deliberadamente levadas por mim do universo privado para a formação) com a escrita privada feminina. De qualquer forma, a inclusão da intimidade e rotina (docente) e a autoria feminina já os aproximam.

Para Branco (2004, p. 154), há uma irmandade entre escrita feminina e memorialística. No entanto, a autora considera que, para ambos, os projetos são paralisados pela inatingibilidade desse sujeito:

[...] o rosto é maltratado, sulcado pelas cicatrizes, e apenas grotescamente poderá ser reconstruído, pois a memória jamais captará o original intacto (assim como a escrita feminina apenas tangencialmente tocará o real), caminhando antes em direção à construção, à invenção, à grosseira restauração de um rosto marcado, de um corpo retalhado, retrato sempre infiel de um sujeito cindido.

É esse o desafio da escrita e da análise da autobiografia. A *mulher escrita* resulta, necessariamente, da *escrita da mulher*, cujas lacunas do esquecimento e das supressões propositais criarão uma diferença entre a *mulher escrita* e a mulher empírica. É isso o que Branco (2004) denomina de *inatingibilidade*.

Mas é justamente esse *rosto grosseiramente reconstruído e tangencialmente tocado* que a esta Tese interessa, uma vez que ele é o modo como a professora-aluna se vê ao espelho e se define. 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”.

Sim. Este também é um trabalho de fragmentos. Fragmentos da minha vida profissional e pessoal que, refletidos neste “espelho”, também evidenciaram minhas fissuras. Para compor meu *retrato, sempre infiel*, recorri às histórias dessas mulheres-professoras-alunas-autoras. O que elas tinham a oferecer para que compusesse minha história? Pedacos da sua vida. Nós construímos, mutuamente, num exercício de escrita autobiográfica, cujas personagens somos nós, e somos múltiplas, pulverizadas em cada canto da vida.

A escrita autobiográfica nos impôs um impasse: 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.

Como a autobiografia pode ser possível diante de tais paradoxos? Porque ela não está nem em um, nem no outro pólo. Ela situa-se na relação. Como prática de linguagem, comporta *gritos e sussurros*, imagens refletidas e refratadas, itinerários seguidos e desviados:

Através da linguagem o objeto torna-se sentido ao ser articulado na *palavra, que pressupõe e exige silêncio, o gesto, a expressão, o olhar*. Na linguagem o objeto é nomeado, integrando-se ao campo das representações já apropriadas pelo sujeito, através de informações de diversas ordens e níveis que lhe vêm da experiência cotidiana. [...] Pela linguagem, ao se apropriar do objeto, nomeando-o, o sujeito nomeia a si mesmo, ratificando-se nos grupos com os quais interage ou a que se refere. (grifos meus. CARVALHO, 2001, p. 43)

Nesse sentido, a mulher escrita é produto e processo dessa relação, de um sujeito que ao mesmo tempo em que escreve, escreve-se.

A autobiografia não constrói a unidade do sujeito, mas sua coerência, ou seja, as pistas que explicam como nos representamos, como olhamos, a partir das relações sócio-subjetivas, o objeto da representação (MOSCOVICI, 1978); não se

delimita à objetividade ou à subjetividade, mas a *como me defino para o outro e, em última instância, para mim* (BAKHTIN, 1997a); não é silêncio ou palavra, são ambos (CARVALHO, 2001), *cujas palavras ditas, escondem outras* (LISPECTOR, 1999).

Assim, a partir das autobiografias, 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* recompõe, retoca redefine a *mulher escrita* que, em última instância, é uma parte daquela que escreve. De um lado é sujeito; de outro, objeto.

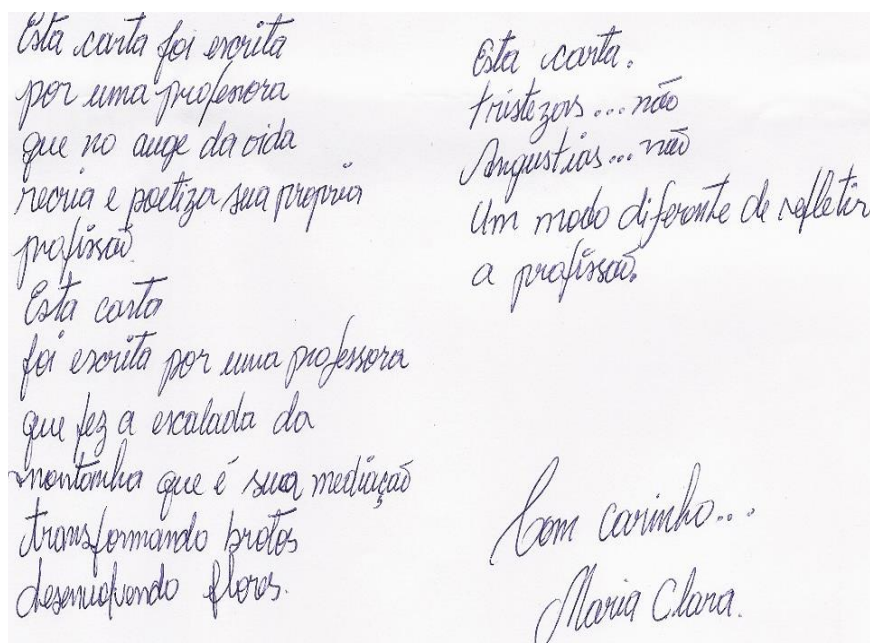
Ao identificar três representações de gênero acerca da docência – *magistra-crudelis, magistra-mater, magistra-magister* –, a partir das autobiografias analisadas, segui, na verdade, as pistas oferecidas pela *escrita da mulher*: os períodos de sua formação evidenciados/ocultados, as pessoas lembradas e suas relações com os espaços (casa, escola, instituições formadoras, etc) em que as situava.

Cada uma dessas representações *constrói-se como conhecimento prático*, que permite às professoras-alunas *comunicar-se e agir* nas rotinas da sua sala de aula (CARVALHO, 2001). Elas evidenciam as diversas faces como a docência é reelaborada, ao longo da formação acadêmica, escolar e pessoal. Também são reveladoras de como as representações de gênero são elementos presentes da constituição profissional de cada uma.

A escrita autobiográfica é a possibilidade de fazer-se reconhecer suas representações e seus elementos constitutivos. Sua relevância é resultado da participação dupla da professora-aluna, como mulher-professora (representada) e

como professora-autora (elaboradora). Esse processo é a possibilidade de reelaboração do sujeito e reelaboração de uma profissão.

Ao escrever e ser escrita, a mulher-professora inventaria sua trajetória docente, sua profissão e sua vida, como, parafraseando Cora Coralina ("Ressalva", em 2003), explica Maria Clara, em sua Carta:



A escrita autobiográfica é, desse modo, a possibilidade da mulher-professora refletir acerca da docência e fazer-se diante da profissão. Apesar desse projeto apenas tangenciar a realidade, ele está relacionado metonimicamente com a realidade de vida e profissional de cada uma. A autobiografia é uma parte dessa realidade que cada professora-autora pode e escolheu recriar:

[...] Sem ser redutível a um processo relacional, este processo de formação tem semelhanças com um processo de socialização. Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação. (DOMINICÉ, 1988b, p. 56).

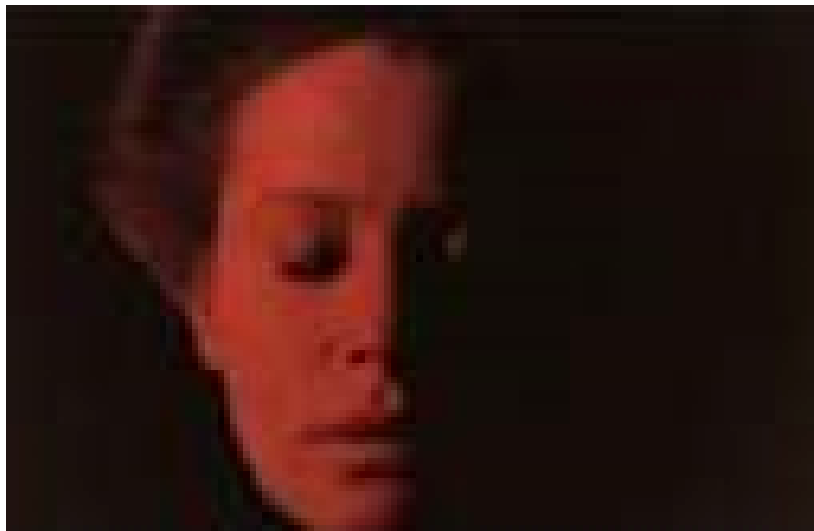
Assim, ao reelaborarem suas representações, entram em jogo no processo de escrita, pessoas, espaços e tempos, cuja presença é decisiva na *mulher escrita* que se elabora. Esse é um processo contínuo de representações. Na sala de espelhos, cada um mostra-nos uma das nossas faces, nos deformam, nos dão novas formas, nos transformam.

É assim o processo de formação docente a partir da escrita autobiográfica: a cada movimento nosso essas representações também mudam:

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, 2000b, 271).

Assim, somos essas autobiografias que escrevemos, ao mesmo tempo em que (já) não somos mais. Elas representam como nos tornamos as professoras que somos, e o que queremos ser. Elas são passado, presente e futuro; velho, novo e inédito, e justamente por isso, nos reencontramos nelas, e, no dizer de Delory-Momberger (2000b, p. 263), esse recontar a vida permite “dá coerência de forma e de sentido ao interpretar os acontecimentos de sua existência”.

Entre gritos e sussurros



Liv Ullmann, *Gritos e sussurros*, de Ingmar Bergman, 2003.

A imagem de Liv Ullmann sintetiza as questões de gênero focalizadas nesta pesquisa. O rosto, em vermelho, coberto pela própria sombra e o movimento de desprendimento à tensão. Em uma, os cílios repousam sobre a pálpebra, os lábios soltos; na outra, a vivacidade do olhar, a testa franzida e os lábios contraídos, prestes a dizer ou a calar uma palavra.

É nesse intervalo que as representações de gênero acerca da profissão são escritas. Entre a folha de papel em branco e a tinta há a reinvenção de cada uma enquanto mulher e professora num processo marcado pela hesitação e escolha, suspense e realização, dúvida e transformação das representações.

O filme “Gritos e sussurros” (BERGMAN, 2003), quando assisti pela primeira vez em 1997, remeteu-me à análise intuitiva do universo feminino, de eventos que não faziam parte da experiência imediata do meu cotidiano e que se constituíram nos elementos mobilizadores do meu interesse de pesquisa pelas questões de gênero na formação docente.

No filme, o itinerário do ponteiro do relógio cessa o silêncio delicadamente: t, t, t... Minha ansiedade diante da tela de cinema era contrária à lentidão das cenas, em que nada parecia acontecer. Os olhos agonizantes de uma mulher eternizam sua dor; seus gritos são apenas ruídos aflitos... tudo está em iminência, quase a romper-se, represando o tempo e seus sentimentos.

Um pequeno caco de vidro sangra um ventre e seus dedos e seus desejos de *fugir-se*. Seu grito ensurdece os ouvidos alheios. Sua dor escorre no lençol, mas é invisível a todos.

No quarto, aconchega-se no colo de outra mulher, cujo seio desnudo alimenta maternalmente sua vontade de *amanhã*. As dobras do cobertor revelam sua inquietude. O lençol contorcido é o descanso e a agonia. No escuro, o rugir da

garganta rouca, cansada pela voz que já não sai. Aproxima-se dos joelhos, tornando-se côncava, reclamando, numa posição uterina, o sabor da mãe.

Na sala de estar, o tom alvejante do vestido contrasta com o rubro vibrante de todo o cenário e denuncia uma contradição entre o que *é* e o que *está*. No vermelho sufocante da sala, o lençol já não despe o corpo, mas veste de branco o silêncio, com saias, fitas e longas mangas. O vermelho das paredes denuncia o que o branco esconde: a agonia, a paixão, a intensidade, a dor, o grito.

Essas foram algumas das imagens que me marcaram desde que assisti “Gritos e Sussurros”. Tive a sensação de participar de cada um desses cenários, e o mal-estar de um grito interrompido. Com o filme, coloquei-me, pela primeira vez, diante de dados que me suscitaram questionamentos acerca das relações de gênero. Ao o caco de vidro sangrar o ventre, questionei acerca do limite entre prazer e sofrimento para a mulher; diante da cena em que partilhavam o conforto do corpo, questionei sobre a possibilidade de trajetórias femininas comuns; ao observá-las na sala de estar, questionei acerca da contradição entre o pranto, permitido na privacidade do quarto, e a tentativa de aparentar serenidade, diante da intensidade dos sentimentos.

Ao sair da sala de cinema, levava muitas perguntas que passaria a me interessar em buscar as respostas. Reconheci nas questões de gênero a sutileza de conhecimentos e saberes que fundamentam as ações e que delinearam as histórias no filme e na vida das professoras, em suas narrativas autobiográficas.

As respostas a cada uma dessas inquietações pessoais foram, aos poucos, sendo sistematizadas ao longo da minha trajetória de pesquisa acerca das representações de gênero. Essas perguntas e considerações preliminares sobre o

universo comum da mulher foram delimitadas à vida profissional das mulheres-professoras.

Em lugar do caco de vidro, focalizei as representações de gênero acerca da profissão que alimentam a prática profissional, ao passo em que são desfeitas, como os “cacos” de vidro, ao longo da formação.

Ao invés do quarto e da sala de estar, focalizei as narrativas autobiográficas. Elas se revelam como âmbito privado, pelo caráter confessional que assumem. E, ao mesmo tempo, assim como a sala de estar, são espaços para se apresentarem profissionalmente, a partir das representações de gênero acerca da profissão que constroem na narrativa.

No entanto, a delimitação das representações de gênero como objeto da pesquisa, iniciada desde o Mestrado, não foi uma opção fácil. Pesaram contrariamente minha própria formação profissional e pessoal.

Numa família formada, predominantemente, por mulheres, observava, em meu cotidiano, que as decisões femininas foram sempre determinantes na redefinição da constituição familiar, em aquisições materiais, o que aparentava a posse da liberdade das vontades e desejos.

No entanto, essa dinâmica resultava de articulações realizadas na penumbra, à meia voz, e, quase sempre, com base em trocas silenciosas e dolorosas. Somando-se a isso, a minha formação acadêmica, marcada pela perspectiva androcêntrica (LOURO, 2000a), em seus métodos e conhecimentos privilegiados, formou um conjunto de fatores que responderam pela minha indiferença inicial à temática, por reconhecer, a princípio, as representações de gênero como tema limitado ao âmbito privado. Isso me fez realizar a seguinte

pergunta: “as representações de gênero são pertinentes à professora que cada uma se tornou?”.

No entanto, após o desenvolvimento da pesquisa de campo no IFESP, quando começava a analisar os dados, observava o gênero como elemento central na constituição das representações docentes (BARBOSA, 2002). E a dúvida era quanto à fundamentação: “encontraria aporte teórico-metodológico que viabilizasse a pesquisa das representações de gênero no contexto da formação?”.

Essas perguntas surgiram em decorrência da adoção das representações de gênero como elemento central da pesquisa não ser resultado de uma grade teórica elaborada *a priori*, mas da própria análise inicial dos dados empíricos e da consideração das minhas experiências pessoais.

“Isso é possível?”, “como poderia manter o distanciamento metodológico de um *objeto* que pertence a minha história familiar e as minhas experiências pessoais?”, “e, se, ao longo da pesquisa, descobrisse que as questões de gênero são também constitutivas das minhas representações docentes?”, “como poderia adotar um *objeto* que me tornaria parte inalienável da investigação?”.

As perguntas eram como um pêndulo, que retornavam a cada momento em que a análise dos dados evidenciava as questões de gênero como fundamentais às representações profissionais. E, nesse sentido, sendo eu professora, sendo eu mulher, estando também em formação profissional, como poderia fugir à escrita autobiográfica e a tornar-me também objeto da investigação?

Nóvoa (2000b, p. 17), ao discutir os professores como novos objetos de investigação educacional, considera a importância da apropriação dos saberes de que somos portadores, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual, fator

que tornou essencial a inclusão da minha própria voz como dado para a pesquisa das representações de gênero acerca da docência:

[...] Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem a fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Assim, no dizer de Alarcão (2000c, p. 175), a valorização da experiência como fonte de aprendizagem viabiliza a possibilidade de conhecer os modos pelos quais aprendemos e são essenciais na gestão da construção do conhecimento. Assim, a indissociabilidade entre o *eu* profissional e pessoal revelam a importância das minhas experiências pessoais como mulher e como professora na reelaboração das questões norteadoras da pesquisa: em que medida as questões de gênero incidem sobre a representação da prática docente? estão presentes em quais momentos específicos da vida profissional de cada professora? que pessoas e espaços são retomados na reelaboração dessas representações? qual a razão das angústias profissionais e em que medida tem relação com as representações de gênero acerca da profissão?

Essas perguntas, ao mesmo tempo em que são elaboradas a partir das minhas experiências de mulher e de professora, retomam também os elementos suscitados pelas professoras-alunas durante a *observação participante* e a *pesquisa-ação*.

Perseguida/perseguidora desses questionamentos focalizo minha voz e o discurso das professoras-alunas justamente para apreender as *representações* de *gênero* determinantes na prática docente. Nesse sentido, é a nossa voz, a partir dos Memoriais, Cartas e desta Tese, que é a fonte a descrever e analisar como as

representações profissionais são formuladas a partir das questões de gênero presentes e constitutivas dos diferentes espaços, tempos e pessoas participantes das histórias de vida profissional de cada uma.

Como a mulher é a principal veiculadora da educação escolarizada, a quem historicamente coube, mesmo na esfera doméstica, a instrução dos filhos, exercendo, duplamente, a função de educadora (LOPES, E. 1991; ALMEIDA, C. 1991), torna-se necessário colocar as professoras no centro das investigações pedagógicas.

Dessa forma, ao considerar as questões de *gênero* empreendidas na ressignificação das representações acerca da docência, é essencial para compreender a relação que nós, enquanto mulheres e professoras, estabelecemos com a Educação, enfatizando a investigação das peculiaridades presentes nesse processo de formação docente.

Essa relação, historicamente constituída, permeia a representação docente das mulheres-professoras, cujo trabalho é, então, motivado por sentimentos, expectativas e escolhas específicas dos modelos de *gênero* culturalmente definidos e disponíveis.

Para Matos (1989), na cultura ocidental, a imagem feminina pode ser associada à liberdade de constrangimentos, representando a harmonia, a reconciliação entre o desejo e a realidade, entre a felicidade e a razão. A autora considera ainda o *feminino* como contravenção da sociedade atual, que substitui a libido pela mecanização *em função do trabalho para a troca de rendimentos* (MATOS, 1989, p. 135), típicos do universo masculino.

Para Pondé (2000), *cada cultura cria um modelo feminino, que se modifica de acordo com as condições geográficas e históricas*. No imaginário ocidental

cristão, a autora assinala, as imagens da Virgem Maria e de Eva como características de uma sociedade que educa a mulher com base na *culpa*, *repressão e libertação*.

Essas imagens são fortes referenciais para a construção dos valores e identidades de gênero ocidentais e representam, duplamente, a frustração do que Matos (1989) considera por *feminino*, uma vez que, segundo Pondé (2000), renunciam ao prazer (a Virgem), ou vivem uma sexualidade culpada (Eva). Consideração também partilhada por Beauvoir (1980a, p. 181):

[...] a lenda do Gênese [...] se perpetuou na civilização ocidental. Eva não foi criada ao mesmo tempo que o homem; [...] ela foi tirada do flanco do primeiro macho. Seu nascimento não foi autônomo. Deus não resolveu espontaneamente criá-la [...]; destinou-a ao homem. [...] ela tem no esposo sua origem e seu fim. [...]. E assim ela surge como uma presa privilegiada. [...]

Essa *descendência cultural* de Eva nos legou um dilema profissional, no qual entre amor e docência se estabelece uma relação conflituosa e excludente. Ao tornar-se uma profissão permitida às mulheres, associam-se os saberes maternos e exclui-se, muitas vezes, a possibilidade de conciliação entre profissão e a constituição familiar.

Ao analisar a trajetória feminina na profissão docente, Guacira Lopes Louro (2002b) assinala três elementos essenciais na constituição das representações profissionais: a religiosidade, a adoção dos saberes maternos, e as frustrações amorosas. Para a autora, “As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem [...] não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessam” (p. 479). Nesse sentido, tais elementos apresentam-se ainda como pontos importantes na constituição das representações, evidenciadas nas autobiografias profissionais analisadas.

Associados a esses elementos, os Memoriais e as Cartas explicitaram, ainda, a importância da Infância escolar, da herança docente, da inspiração em personagens familiares femininos na escolha da profissão, e da formação profissional como constitutivos das questões de gênero que respondem pela reelaboração das representações profissionais.

Escrever sobre as questões de gênero na formação é colocar-me diante do desafio de descobrir e apresentar minhas fragilidades pessoais e profissionais como mulher e professora que sou. Por um lado, isso justificaria meu receio inicial em pesquisar a temática, ou a “artimanha” de esconder-me na voz das professoras-participantes; por outro, permite a realização de um processo particular na formação docente, em que a relação entre pesquisa e formação não é unívoca (a formação a serviço da pesquisa), mas recíproca (em que a pesquisa também responde significativamente na minha formação).

O caráter autobiográfico na escrita das questões de gênero na formação das representações docentes me permitiu “imitar” Clarice Lispector (1999, p. 31): “Eu inventei Ângela porque preciso me inventar”. Ou seja, ter cada uma das professoras-autoras como “personagens” deste texto, apontando-me quais as pessoas, espaços e eventos específicos das suas histórias de vida retomam sua situação de mulher e repercutem no âmbito profissional, ofereceu-me os elementos para analisar, em minha própria trajetória profissional, as questões de gênero que incidem/incidiram nas representações docentes que construí e construo.

No dizer de Isabel Alarcão (2000c, p. 175), essa perspectiva permite o reconhecimento da capacidade de tomar em mãos e própria gestão da aprendizagem. E, dessa forma, ao tornar-me “personagem” desta Tese evidencio as representações de gênero acerca da docência não como produto de um trabalho de

pesquisa, mas como constitutiva do processo de formação, das escolhas implicadas na pesquisa e suas relações com minha vivência mais particular e docente.

Ⓞ gênero em questão

A predominância feminina no ensino e as relações de *gênero* são considerados por Jane Soares Almeida (1998) como importantes focos de análise, uma vez que esses fatores subjazem às *representações* e questionamentos sobre a prática docente.

A adoção dessa perspectiva exige uma mudança de olhar acerca da voz da mulher-professora. A afirmação de Ana Cleide (2003, p. 20) permite observar um cruzamento entre profissão e maternidade, que passam a ser determinantes na relação que estabelece com a docência:

Em 1989, fui convidada pela Secretária de educação [...] para lecionar na Escola [...], na época já estava separada e com uma filha de um ano e nove meses para criar e essa oportunidade chegou na hora certa. Portanto, ser professora não foi para mim uma opção e sim uma forma de sobrevivência que abracei e me esforcei para dar conta da responsabilidade assumida.

“Sobrevivência”, “separação”, “filha”, “ser professora”, “Escola”,... remetem a dois universos, aparentemente, pertencentes à pessoas distintas: a professora e a mãe. Nesse caso, é a mãe quem explica a professora. É a mãe quem gera a professora. Fator que evidencia a relação entre gênero e docência e, nesse sentido, demanda a pesquisa acerca dos fatores mobilizadores dessa relação.

No entanto, somente recentemente é que a utilização do *gênero* como categoria de investigação passou a ser cientificamente aceitável na pesquisa acadêmica. A adoção dessa categoria decorreu da força que o movimento feminista ganhou por volta dos anos 70. Dessa forma, como assinala Weeks (2000b), o

gênero não é uma categoria analítica e sim uma relação de poder que contribuiu na (re)definição das relações sociais.

Embora o conceito de *gênero* seja generalizado para designar os estudos que focalizam a mulher e o universo *feminino*, o termo *gênero* (ALMEIDA, J. 1998; LOURO, 2000a, 2000b, 2001; LAURENTIS, 1994) não se refere exclusivamente à mulher ou ao homem, mas designa um construto sócio-histórico-cultural. Logo, o *gênero*, gerado a partir dos universos culturais *feminino e masculino*, deve ser compreendido como conceito sobre as relações de poder, sobre os conflitos e as contradições que marcam a sociedade:

[...] nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. A proposta desconstrutivista [do gênero] visa romper com essa forma de pensar. A proposta que se coloca é a de desconstrução das dicotomias [...] (LOURO, 2000a, p. 16)

Para Louro (2000a, 2001), o conceito de *gênero*, refere-se a *símbolos culturais*, às *organizações sociais* e a *identidades subjetivas* e assinala uma mudança epistemológica radical, uma vez que, a partir dele, as ciências humanas utilizaram uma nova abordagem nos estudos sobre a mulher, focalizando a formação sócio-cultural do *feminino* e do *masculino*.

A partir de Teresa de Laurentis (1994), considero três pontos fundamentais para a análise das representações de gênero nas narrativas autobiográficas desta pesquisa:

- **O gênero como representação:** nesse sentido, as narrativas autobiográficas tornam essas representações evidentes. Para a autora, o gênero como representação está relacionado a implicações concretas e reais na vida

material das pessoas. Dessa forma, as representações docentes acerca da profissão são construtos sócio-subjetivos que repercutem na prática docente.

- **Os espaços de construção do gênero:** a autora assinala as diversas instâncias sociais – academia, arte, igreja, etc – como espaços de construção do gênero. Nesse sentido, a formação docente, como processo que se desenvolve institucionalmente num espaço de ensino-aprendizagem de nível superior é também um *lugar* de formação de gênero. O que se torna necessário é observar sua relação com a formação docente.
- **O gênero se constrói na desconstrução:** para a autora, “o gênero também se faz por meio de sua desconstrução” (LAURENTIS, 1994, p. 209). Ou seja, o gênero ao ser concebido como representação é também reelaboração de representações de gênero. Fator que implica num processo a partir do qual as narrativas autobiográficas são, ao mesmo tempo, produto e processo dessa reformulação das representações de gênero acerca da profissão.

Para Teresa de Laurentis (1994), o gênero é mais do que uma mera diferença entre o *feminino* e o *masculino*. Para a autora, o gênero é a representação de uma “relação de pertencer a uma classe um grupo, uma categoria” (p. 210). Ou seja, a representação de uma relação, a partir da qual a pessoa assume certos valores e posições acerca de uma entidade ou classe.

Adotando essa perspectiva, a análise das representações de gênero, presentes e reelaboradas pelas professoras-em-formação, em suas narrativas autobiográficas, ao passo que se constroem numa relação entre os universos feminino e masculino, também refletem valores, crenças e auto-avaliações específicas ao modo como são e como desejam ser mulheres-professoras:

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas

quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações [...]” (LAURENTIS, 1994, p. 211)

Ao propor o rompimento da visão dicotômica *masculino/feminino*, o que o *gênero* pretende é demonstrar que essas categorias não são fixas, tratando-se de um construto sócio-histórico dialógico, intercambiável, cujas representações “materializam” num dado momento os significados que as pessoas lhe atribuem.

As imagens masculina e feminina devem ser compreendidas, segundo Laurentis (1994), a partir da perspectiva do gênero, e, nesse sentido, não são dicotômicas, mas constituem a própria relação a partir da qual as pessoas atribuem significados a si e aos demais indivíduos na sociedade.

Ao focalizar as representações de gênero acerca da profissão, é possível identificar como as professoras reelaboram seus valores e crenças acerca da docência e, desse modo, de si enquanto professoras. Para Laurentis (1994), há uma relação intrínseca entre as representações sociais de gênero e sua construção subjetiva, o que pode ser evidenciado a partir do Memorial de Valdívia (2003) em que estabelece a relação entre a sua professora da escola e o modo como é professora hoje:

Ainda nas lembranças da minha vida estudantil, encontro minha professora Silvina, da primeira série, que era muito terna, contava muitas estórias infantis, dando continuidade ao ensino da professora do Jardim de Infância. Até hoje, lembro do eco da sua voz, invadindo a sala de aula e, junto com meus colegas, ficava abismada com a professora falante e, submissos, ficávamos quietos [...] busco, nos dias de hoje, uma educação diferente da qual fui alfabetizada, já que minha época era a voz do professor que prevalecia [...] (p. 14)

Assim, as representações sociais (da professora escolar), e individuais (de si enquanto professora), são mútuas, na medida em que são utilizadas

simultaneamente para se “explicarem”. Ou seja, é a partir da professora escolar que Valdívia busca os elementos para conhecer-se enquanto professora, e é a partir das suas auto-representações que reelabora as representações sobre a professora.

Assim, a forma como cada pessoa se torna *sujeito de gênero* (LOURO, 2000a) está ligada não só às histórias pessoais de cada um, mas também às informações disponíveis nas esferas sociais, presentes nas diversas formas de atividade humana. Nesse sentido, espaços sociais como a escola e a família, quando são retomados nas autobiografias, têm, para Dominicé (1988b, p. 55) um papel fundamental:

(...) **o contexto familiar** como um lugar que marca todo o processo de autonomização, e mostrando o papel desempenhado por um professor ou por um outro interlocutor em momentos encruzilhadas na vida, quisemos identificar que a formação se modela através de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos de formação contínua.

Na Educação, o *gênero* assume importância particular: a feminização do magistério e o problema das *práticas pedagógicas feministas* (LOURO, 2001) são alguns dos temas que têm, permanentemente, concentrado as preocupações dos pesquisadores.

O problema das práticas não pode ser tratado sem antes compreender a feminização do magistério, uma vez que esse processo pode ser constatado não só no acréscimo (e inserção) das mulheres nos setores educativos, como também nas representações de gênero que passaram a atravessar as práticas educativas. Nesse sentido, Louro (2000a, p. 21) acrescenta:

[...] Na verdade, algumas proposições femininas não influenciaram apenas práticas educativas, mas, mais do que isso, acabaram por se constituir em propostas pedagógicas específicas, denominadas,

de um modo amplo, pedagogias feministas [como a pedagogia de FREIRE]. Grande parte dessas propostas inscrevia-se na vertente das pedagogias emancipatórias, dirigindo os seus esforços no sentido de formular um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes, considerados androcêntricos.

Na prática, essas pedagogias feministas traziam para a sala de aula a valorização dos sentimentos, da subjetividade, da particularidade, do diálogo, da cooperação, rompendo com a hierarquia e com a autoridade. Isto é, as questões de *gênero* permeiam as representações acerca da prática docente, a partir de ambas as formas de *representar-se* e de *fazer-se* na profissão. O que Louro denomina de práticas femininas e/ou masculinas se constituem, de fato, a partir de uma relação de aglutinação em que *si dizem, si excluem, si mostram e si escondem* de uma forma, mas sempre em relação a outra.

Embora as questões de gênero traduzam uma relação e não uma diferença estrita (LAURENTIS, 1994), para a pesquisa pedagógica, a inclusão das representações de *gênero* como objeto de investigação permitiram focalizar a mulher, seus valores, suas crenças, seu modo de sua relação com a profissão, o que representou uma ampliação da epistemologia científica, transformando, sobremaneira, o foco e a abordagem teórico-metodológica das investigações. A mulher passou a ter o seu espaço como objeto de investigação, na tentativa (“tardia?”) de responder a pergunta de Beauvoir (1980a, p. 07): “Que é uma mulher?”

Nessa perspectiva teórico-metodológica emergente, a investigação sobre mulheres intentou desprender-se das categorias analíticas preconcebidas e universalizantes dos estudos realizados do ponto de vista masculino e iniciou-se a procura da **mulher**, das suas reais condições de vida, de sua experiência e de sua história. Surgiram novas estratégias de investigação fixadas não mais no desenvolvimento, na produção, nas políticas estatais, mas sim na liberação, na igualdade [...] na busca de uma identidade feminina perdida ‘nos tempos’ em que as mulheres não possuíam história... (ALMEIDA, J. 1998, p. 47)

Essa *procura da mulher* exigiu a inclusão na pesquisa pedagógica das fontes orais, dos registros de caráter privado (relatos de história de vida, diários, etc.) e, enfim, das mais diversas técnicas etnográficas, a fim de *descortinar* (ALMEIDA, J. 1998, p. 48) a mulher-professora e questionar as clássicas abordagens teórico-metodológicas.

Para Louro (2000a), os estudos feministas não só criaram um novo campo metodológico, como também tornaram as mulheres sujeitos do conhecimento.

No entanto, apesar da pesquisa inspirada nas questões de *gênero* ter sido impulsionada a partir dos anos 70 com o movimento feminista, atualmente, vários estudos (ALMEIDA, J. 1998; BUENO, CATANI e SOUSA (Orgs.), 2000; CATANI et al. (Orgs.), 2000a; HYPOLITO, 1997; JACOBINA e KÜHNER (Orgs.), 1998; KEHL, 1996; LOURO, 2000a, 2000b, 2001; NABHOLZ e BARROS, 1996) ainda reclamam da escassez de pesquisas que tragam à tona essa problemática:

O campo epistemológico em que perpassam as ciências humanas até agora foi omissa em relação à categoria representada pelo gênero, dado que o androcentrismo que permeia as construções teóricas das ciências sempre relegou os feitos femininos a um plano praticamente inexistente. (ALMEIDA, J. 1998, p. 44-45)

Essa *neutralidade científica* (ALMEIDA, J. 1998, p. 45) da produção acadêmica, ao indeferir o *gênero* como categoria importante na compreensão do processo educativo e do trabalho docente, reforça modelos pedagógicos e usurpa das mulheres-professoras a oportunidade de (re)significarem seus saberes profissionais.

Nesse sentido, embora as mulheres tenham associado fortemente a docência a sua história, a ausência da questão do *gênero*, na pesquisa sobre

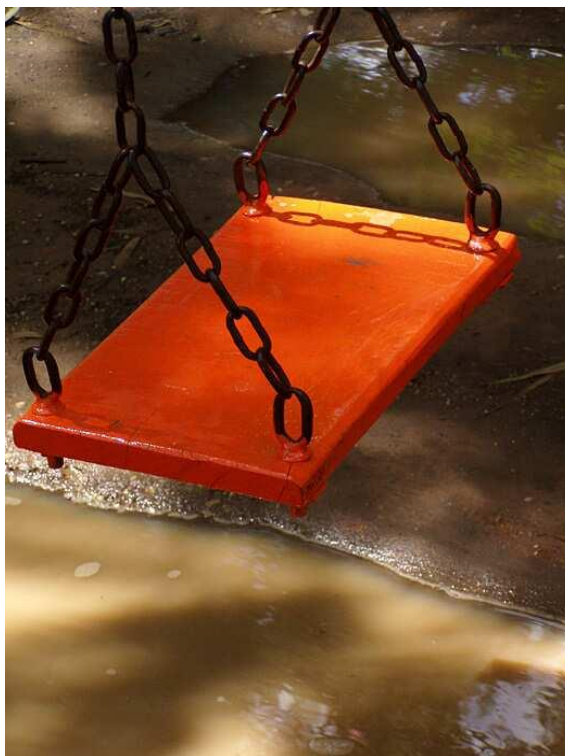
Educação ainda se constitui numa realidade. É esse aspecto que analiso nesta pesquisa. Esse fator se reflete nas *representações* que as mulheres-professoras têm da própria docência, na dificuldade de empreenderem novos saberes e, enfim, no cotidiano escolar.

Por focalizar o gênero a partir da perspectiva da representação, como elemento mobilizador de construções e desconstruções dessas representações, que permite às pessoas situarem-se, definirem-se em relação a um grupo, esta pesquisa adota a mulher-professora como grupo central para investigação das questões de gênero que estão no entorno da profissão.

Sua predominância nas salas de aula de formação docente, como formadoras e alunas foi um elemento determinante para o recorte metodológico desta pesquisa. Perguntar “como essas mulheres se representam enquanto mulheres professoras?” colocou-se como “renovação” do questionamento de Beauvoir (1980a) no âmbito educacional.

Além da predominância (e quase totalização) das mulheres nas instituições e situações de formação em que desenvolvi esta pesquisa, outro fator determinou esse recorte: a necessidade científica de situá-las como sujeitos, de dar-lhe voz. Para Louro (2002b), focalizar a mulher e sua relação com a docência é um elemento inalienável à compreensão da própria Educação.

Infância escolar e herança docente



Muitas autobiografias retomam as lembranças escolares das professoras-em-formação. A figura da primeira professora está na gênese da história de vida profissional, constituindo-se na imagem mais remota da experiência escolar.

Esse retorno ao passado suscita as seguintes perguntas: Qual a relevância para a formação da mulher-professora, ao retomar essa imagem e todas as suas cores, (des)sabores, e sentidos que agrega? Quando (e se) estarão conjugadas (ou cindidas) as imagens dessa professora à da própria professora-aluna?

Essas respostas são buscadas pela professora-autora ao reconstruir o sentido da sua vida docente na escrita dos Memoriais e Cartas. Para Ramos e

Gonçalves (1996, p. 126-127), a escrita das narrativas autobiográficas permite refletir e reordenar a realidade docente:

[...] o professor/narrador/personagem [...] na sua prática, se lhe apresenta, não raramente, como desordenado, cheio de contingências difíceis de prever, todo ele complexidade, todo ele imprevisibilidade e sobre o qual, cada vez mais, o profissional da educação sente necessidade de reflectir, numa tentativa de ordenar ao nível do eu, de o compreender, de se lhe adaptar e/ou sobre ele actuar. [...] Parta-se do pressuposto, pois, que a narrativa produzida possa funcionar como uma das possibilidades que o professor se concede a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e pensar o que faz.

Assim, sentimentos já esquecidos, fatos dispersos ao longo da vida, pessoas nunca mais encontradas são reunidas e articuladas em um único enredo pela pena da professora-autora. E a retomada da figura da primeira professora é pertinente na compreensão das suas representações e dos seus modos de ser professora.

Nesse sentido, a origem da sua história de vida docente inicia-se a partir de uma figura feminina e torna possível repetir a seguinte afirmativa de Beauvoir (1980, p. 09), a fim de melhor compreender a relação entre gênero e docência:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto [...] somente a mediação de outrem pode constituir o indivíduo como um Outro.

A partir de Beauvoir, é possível dizer *ninguém nasce mulher-professora: torna-se* e, nesse processo, a figura da primeira professora insere-se nesse *conjunto da civilização* que responde, em parte, pela sua constituição enquanto mulher-professora, como coloca Mirian (1999, p. 07) em seu Memorial:

Iniciei os meus estudos em uma escola improvisada (casa da professora) [...] Como a maioria dos professores daquela época, a minha professora não tinha embasamento teórico que fundamentasse a sua prática. Porém, mesmo dentro de uma pedagogia considerada tradicional, ela nos proporcionava bons momentos de sonhos, quando lia para nós histórias de contos de fadas, [...] chamadas de *Histórias de Trancoso*.

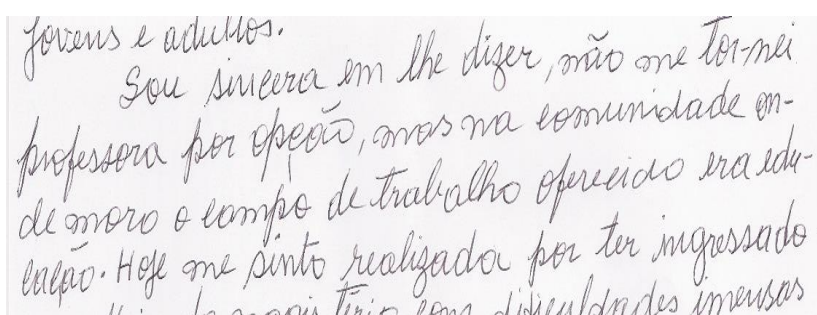
Citações como essas demonstram a influência que as lembranças da infância escolar exercem na docência da professora-aluna. Ao *rever o passado*, os elementos de ludicidade recordados são utilizados como recursos da prática pedagógica, ratificando a relevância da figura da primeira professora como elemento fundamental na constituição profissional da professora-aluna. Nesse sentido, a memória escolar narrada apresenta-se como espaço inicial de “formação docente”, no qual a aluna toma as primeiras lições de como se tornar professora. A “herança profissional” da docência atravessa gerações de mulheres e é, geralmente, transmitida entre professoras e alunas, mães e filhas, tias e sobrinhas, ou alguém de expressivo saber na comunidade.

A aceitação deste “testamento” pelas mulheres revela a importância de compreender como as professoras-alunas “herdam” a docência e quais as relações de gênero implicadas nesse “destino”:

Interessa, pois, a educadoras e educadores pós-críticos analisar como as identidades – de gênero, sexuais e outras – são representadas, como lhes são atribuídos significados sociais, ordenamentos, hierarquias e diferenciações; como são indicadas (...) as posições-de-sujeito legítimas, adequadas, sadias, normais e aquelas que devem ser rejeitadas e negadas. Interessa [...] analisar a linguagem como produtora de identidades, [...] que inclui e exclui, que aprova ou marginaliza sujeitos; analisar as representações sociais que circulam a respeito das mulheres e dos homens [...] e, muito especialmente, observar que grupos sociais exercitam o direito de representar os outros, além de representar a si próprios. (LOURO, 2002, p. 233)

Dessa forma, a análise dos Memoriais e Cartas focaliza a auto-representação das professoras-alunas acerca da profissão. Ao adotar a linguagem como balizadora de significados que indicam a seleção realizada pelas autoras no enredo da sua vida profissional e pessoal, as representações das professoras-alfabetizadoras (*representação do outro*) são constitutivas das representações de si e revelam a intersubjetividade no processo de identidade profissional.

Ao “herdarem” a docência, as professoras-alunas *si* representam a partir do paradigma de gênero construído na sua história de vida, articulado em sua narrativa, como coloca Carmem em sua Carta:



Foras e adultos.
Sou sincera em lhe dizer, não me tornei professora por opção, mas na comunidade onde moro o tempo de trabalho oferecido era escasso. Hoje me sinto realizada por ter ingressado na docência, pois ao longo do tempo tive com dificuldades imensas

O “destino” docente impõe a profissão de professora como único caminho. A figura da professora da infância escolar é sempre relacionada à invencibilidade dessa “herança”. Num contexto de famílias de tradições rurais, cujos espaços destinados ao trabalho para a mulher é, quase sempre, circunscrito ao âmbito privado, a docência é, muitas vezes, como colocam, “única opção”.

Em suas narrativas, essa infância escolar é, ainda, predominantemente, desenvolvida no âmbito privado, numa casa, na sala de estar da professora. “Como fugir desse destino?”... a casa, como universo único da família e da escola, faz conviver, na figura da sua primeira professora, a mulher, a mãe, a tia... a quem cabe permitir a brincadeira e o ensino. São essas representações que mobilizarão o

início da prática docente das professoras-alunas... esse foi o testamento que lhes deixaram suas professoras do tempo da escola, como coloca a professora-aluna:

Ficaram marcados na minha memória dois momentos importantes: tanto o meu primeiro dia de aula como aluna e o primeiro dia como professora. Ao chegar como professora naquela mesma escola que há quase uma década passada havia chegado como aluna, me emocionei intensamente. [...] Lembrei da Dona Joanita, da palmatória e das brincadeiras. Estava agora no lugar dela e sentia que às vezes a imitava [...] (ANJOS, 2003, p. 22)

A saída da cidade natal e o distanciamento da família são relatados em diversas narrativas. Dominicé (2000, p. 73), ao estudar as *biografias educativas*, aponta que alguns aspectos pessoais exercem influência sobre a formação de modo a adquirirem realce na “decupagem biográfica”, realizada na escrita do texto:

A decupagem biográfica em fases de vida indica os momentos-marcantes ou situam a sucessão das descobertas sociais e os personagens influentes. Os temas-chave emergem, a partir dos quais se denuncia uma parte da existência. A formação apreendida pela pesquisa não é mais unicamente o lugar do saber; ela engloba, de forma mais geral, a dinâmica da história de vida, através dos momentos, das pessoas e das experiências mais marcantes (Tradução minha).

Para a professora-aluna, o êxodo tem o sentido de ruptura frustrada entre as diferentes fases da vida. Na cidade grande, a aluna desenvolverá, através de cursos profissionalizantes, seus saberes práticos para o exercício profissional. No entanto, essa partida e retorno são marcados por sentimentos de dor, como saudades e decepção pelo fracasso no início da carreira profissional. E será, justamente, o insucesso (em alguns casos, a impossibilidade) na tentativa de ingressar em outra carreira que repele a professora-aluna para a profissão de professora.

Nesse sentido, o êxodo não é apenas uma fuga do campo, um afastamento da família, sempre lembrada, segundo Dominicé (2000), como lugar de afetividade. Mas uma tentativa de liberdade da “herança docente”.

Embora com trajetórias profissionais diferentes, professoras anônimas como Mirian, e mais notáveis no âmbito nacional e internacional, como Heloísa Buarque de Hollanda (1993, p. 04), têm na fuga fracassada da docência um ponto relevante de convergência nas suas histórias de vida:

De certa forma, o destino de professora parecia já estar definido em algum nexos discursivo familiar o qual não me sentia com poder e/ou desejo de interpelar. O magistério parecia uma carreira nobre, cujos vãos, por mais ambiciosos que fossem, não se incompatibilizariam com as circunstâncias de um provável futuro de esposa e mãe de família.

Nesse sentido, lanço um questionamento: Por que essas mulheres fugiam da docência? Haveria nessas tentativas a necessidade de firmar-se em outra profissão para demonstrar seu poder de alcance? A possibilidade de obter sucesso em um destino que não fosse tão óbvio? A fuga da docência representa a fuga de padrões femininos e o sonho de assimilação e criação de outros valores?

Procuro refletir sobre essas perguntas, observando como, tendo “fracassado” na tentativa de não ser professora articulou transformações ou insistiu em permanência de valores femininos ao longo da sua trajetória docente.

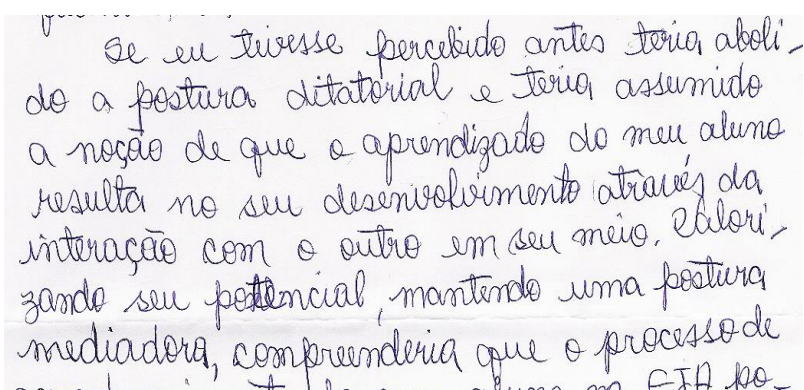
Ao concluir a 4ª série do 1º grau, vim morar aqui em Natal, na casa de uma tia, para que pudesse continuar os meus estudos. (...) Sentia saudades do período em que fora alfabetizada; porém, o que me interessava mesmo era tirar boas notas nas várias disciplinas para ser aprovada [...] Decepcionada e sem trabalho, resolvi voltar para a casa de meus pais na zona rural, sem nenhuma perspectiva de como utilizar os conhecimentos que

adquirira até então [no curso técnico de contabilidade. (MELISSA, 2002, p. 09-10)

Com essa afirmativa, a narrativa chega ao seu momento-problema. O ingresso na profissão docente não é sinônimo de felicidade ou realização pessoal. Há um empenho frustrado em fugir da docência e inexistente a satisfação profissional em assumir o magistério, como poderia se esperar, uma vez que as narrativas são histórias de vida de professoras.

As expectativas do leitor são, dessa forma, alteradas. Ao magistério estão, muitas vezes, associados sentimentos de fracasso, incapacidade, conformação e destino, tornando inútil a fuga do campo.

Nesse sentido, um aspecto relevante da narrativa é analisar como a professora-aluna agrega e exclui (ou tenta excluir) determinados conceitos, valores e fatos da sua vida profissional. Esse processo é fundamental na maneira como sua identidade de gênero será delineada.



Se eu tivesse percebido antes teria aboli-
do a postura ditatorial e teria assumido
a noção de que o aprendizado do meu aluno
resulta no seu desenvolvimento através da
interação com o outro em seu meio, valoriz-
zando seu potencial, mantendo uma postura
mediadora, compreenderia que o processo de

Por outro lado, o fato de “aceitar”, com pesar, a profissão docente, os *sentimentos expressos, as imagens da formação inicial e, como explicitam as*

narrativas, num momento seguinte, *as reflexões sobre a prática e as dificuldades percebidas* serão aspectos, segundo Silva (1997, p. 64-70), importantes na constituição de suas representações profissionais. E, fundamentais ao estudo acerca de como (e se) as relações de gênero são relevantes na forma como se tornaram (e como são) professoras.

Assim, retomo o seguinte questionamento de Simone de Beauvoir para direcionar a análise:

Se a função da fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também explicá-la pelo eterno feminino e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: que é uma mulher? (BEAUVOIR, 1980a, p. 07).

A pergunta parece simples, mas continua causando o mesmo impacto e uma espécie de paralisia diante da eliminação dos argumentos principais – *a função de fêmea e o eterno feminino*.

Ao responder “*que é uma mulher-professora?*”, a partir de suas narrativas autobiográficas, as professoras-autoras relatam em sua vida todos os episódios e sentimentos que a desviaram dessa profissão, todos os sonhos que idealizaram e não se tornaram realidade profissional.

Nesse sentido, sua identidade de “mulher-professora” é constituída também por negativas à docência, que dessacralizam o mito “feminino” da profissão e constituem-se em tentativas de rejeitar a herança docente, como coloca Valdívía, em seu Memorial (2003, p. 12):

Fiz o magistério por falta de opção, já que não havia oferta de outro curso na cidade, e ter essa profissão jamais havia passado pela minha cabeça. Só que as palavras da orientadora [- “Valdívía, você

vai ser professora”-] ficaram marcadas na minha memória, e me indignava; por que ela havia afirmado que eu ia ser professora?

Para Guigue (1998), a narrativa autobiográfica apresenta-se como uma *vitrine* - “imagem que os outros terão do profissional” (p. 153) - e se constitui numa instância de socialização, que permite à autora refletir sobre sua prática e discurso.

Nesse sentido, as negativas sobre a assunção da docência são, simultaneamente, aspectos frágeis sobre os quais se alicerça a identidade da mulher-professora, e pontos de correção, a partir dos quais balizará sua formação superior.

Ainda para Guigue (1998, p. 155) a “identidade profissional se constrói e não se adquire [...] se manifesta indiretamente, sob a forma de traços ou pela ausência”. E, dessa forma, os Memoriais e Cartas “constituem um suporte complexo, permitindo a inovação das práticas, sendo uma fonte de reflexão e argumentação que autoriza a diferença e a incorporação de novos saberes” (p. 180).

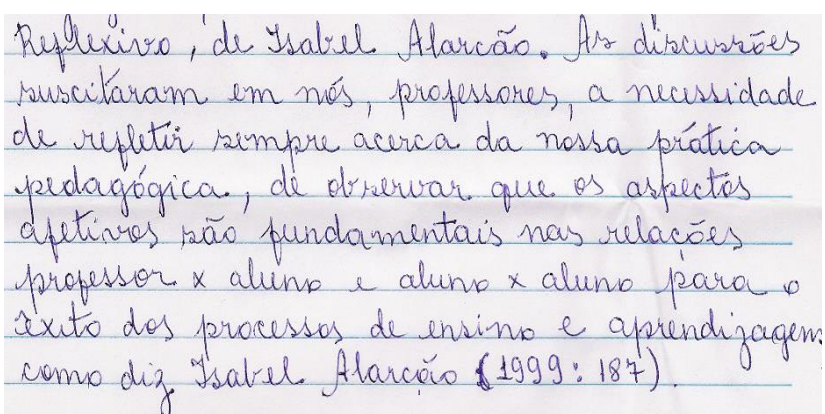
Assim, os Memoriais e Cartas são textos que privilegiam os sentidos e sentimentos que a profissão docente assume para as professoras. Isso permite que quebrem suas vitrines propositalmente e apresentem os estilhaços do seu fazer docente: “**sem** conhecimentos teóricos e práticos...”; “**sem** refletir sobre meu papel...”; “eu **não** conseguia despertar...”; “no meu **desespero**...” (frases-chaves em várias narrativas).

Esses valores, atribuídos à sala de aula, à instituição formadora e ao próprio saber dependem, em parte, da idéia que fazem da profissão, da forma como a docência está relacionada às suas vidas e das escolhas profissionais impossíveis.

Maluf (1992), ao estudar as questões de gênero nas narrativas de bruxaria, revela que a constituição do campo simbólico onde se dão as relações de gênero em uma sociedade particular pode apresentar modelos diferentes:

Podemos nos contentar em interpretar os modelos que facilmente encontramos em sua superfície. Ou podemos ir em busca dos significados ocultos, correndo o risco de encontrar interpretações que nos distanciam dos modelos anteriores que se mostraram tão facilmente para nós. (MALUF, 1992, p. 194)

Nesse sentido, embora Guigue (1998) lembre as dificuldades em adotar o Memorial para reconhecimento da identidade, tendo em vista que pode funcionar como *vitrine* na qual seus autores elogiam o próprio exercício profissional, a fim de serem considerados bons professores, as negativas das professoras-autoras sobre a própria prática, ao revelarem outra face da mulher-professora, também elucidam o gênero como representação em processo de reelaboração, com aponta Joana em sua Carta, ao comentar sobre a formação docente:



Reflexivo, de Isabel Alarcão. As discussões suscitaram em nós, professores, a necessidade de refletir sempre acerca da nossa prática pedagógica, de observar que os aspectos afetivos são fundamentais nas relações professor x aluno e aluno x aluno para o êxito dos processos de ensino e aprendizagem como diz Isabel Alarcão (1999: 187).

Há elementos comuns na forma como cada professora-aluna compreende sua infância escolar e atesta sua herança docente. Assim, a feminização na profissão docente, pode ser observada pelo ideário que atravessa a formação

superior das professoras-alunas participantes desta pesquisa. As motivações para o exercício da profissão, os problemas salariais, os sentimentos e expectativas diante da docência, ecoam em todas as narrativas, situando o universo *feminino* docente comum ao de meados do século XIX quando a mulher passa a pleitear espaço no magistério.

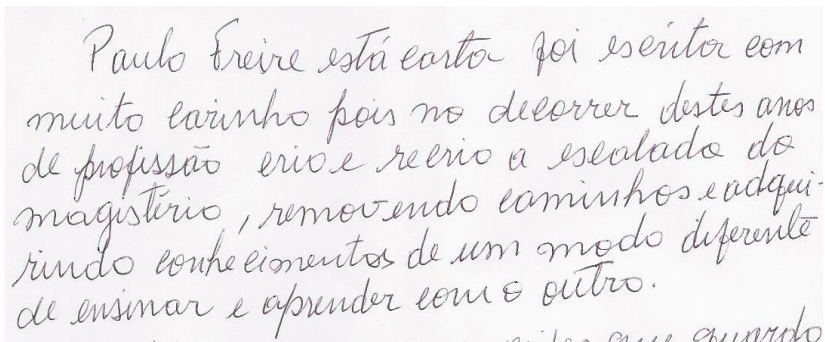
Almeida, J. (1998) considera que a profissão docente, para mulher do início do século XX, representava a possibilidade de ingressar na esfera pública e lograr a remuneração que lhe daria um mínimo de liberdade e permitir-lhe-ia contribuir no sustento doméstico:

[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder.

Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres. (ALMEIDA, J. 1998, p. 71)

Nas décadas iniciais do século XX a docência (e a enfermagem) era uma das raras formas da mulher, mesmo as das classes sociais mais favorecidas, obter prestígio social e/ou econômico. Atualmente, a conclusão da licenciatura a nível superior para as professoras-alunas do IFESP e do PROFORMAÇÃO, ou a especialização, para as professoras-alunas do curso “Linguagens e Educação”

embora represente o início de uma luta para adquirir melhoria salarial¹, lhes concede um avanço profissional e expressiva satisfação pessoal:



Paulo Freire esta carta foi escrita com muito carinho pois no decorrer destes anos de profissão vivo e relevo a escalada do magisterio, removendo caminhos e adquirindo conhecimentos de um modo diferente de ensinar e aprender com o outro.

O depoimento de Carmem é uma síntese das contradições de sentimentos que a história de vida dessas professoras com a docência estabelece. As imposições econômicas fazem-na, de certo modo, perpetuar o quadro do início do século em que a docência era a única alternativa de remuneração para as mulheres. Hoje, embora seja de domínio público o ingresso feminino em todas as áreas, o que modificou as expectativas diante do magistério, para essas professoras-alunas a docência ainda lhes parece ser a única alternativa de remuneração, fator que representa a motivação inicial para a escolha da profissão.

Para Almeida, J. (1998), a remuneração é um elemento muito importante, porque através da profissão a mulher passou, muitas vezes, a tornar-se provedora das despesas domésticas:

Essa mulher que desejava ser professora também procurava construir uma identidade no contexto do simbólico e da cidade, buscava o prestígio social e cumpria um dever sagrado, ao mesmo tempo que alardeava sua vocação, a qual, por sua vez, justificava o

¹ Embora com a graduação a nível superior, ou especialização, ao terminarem o curso, as professoras-alunas não têm, muitas vezes, de imediato, a mudança de nível no seu contrato de trabalho. As dificuldades burocráticas podem fazer com que muitas delas continuem, durante vários anos, com o salário de professor não graduado ou especialista.

desejo de seguir uma carreira que era comparada a um sacerdócio. Mas, com as alterações econômicas e a transformação nos costumes, algumas dessas mulheres passaram a desejar receber um salário, e, com ele, adquirir bens materiais. Uma remuneração que lhes permitisse sustentar-se com dignidade na falta de fortuna própria e libertarem-se, ainda que parcialmente, da tutela masculina não só era bem vinda, como necessária. Com o tempo, por conta das dificuldades financeiras decorrentes do reflexo da economia do país, o salário da professora passou a ser importante também na vida da família e em alguns casos tornou-se até a única forma de sustento. (ALMEIDA, J. 1998, p. 169)

Esse quadro ainda é vivenciado pelas professoras-alunas pesquisadas. De acordo com a *Ficha dos informantes*² todas as professoras-alunas sustentam sozinhas as despesas da casa, ou dividem as despesas com o marido, com os filhos ou com outros familiares. Não há, então, a *economia de alfinetes*³. A renda das professoras é fonte significativa para o sustento doméstico.

O sentimento que antes as professoras pioneiras na profissão docente vivenciaram ao cursar o magistério, atualmente é experienciado com a conclusão do curso superior ou com a especialização, como demonstram as autobiografias das professoras-alunas pesquisadas.

No entanto, uma diferença básica se apresenta entre as professoras pioneiras na docência e o grupo pesquisado: para as professoras-alunas pesquisadas a licenciatura já é uma realidade ao ingressarem no IFESP, no PROFORMAÇÃO e na Especialização. Por isso, o “prestígio” e a “ascensão” concedidos pela profissão já são conquistas.

² Material aplicado por mim para recolher dados básicos das professoras: setor de moradia, renda familiar, idade, estado civil, total de filhos. No curso de Especialização “linguagens e Educação” uma ficha semelhante foi aplicada pela própria instituição que empreendeu o curso e cujos dados tive acesso.

³ Segundo ALMEIDA (1998) essa expressão foi usada nas primeiras décadas do século XX para significar que a remuneração das professoras não era necessária para o sustento da casa, mas tão somente para a aquisição de utensílios pessoais de interesse feminino. No entanto, a autora mostra a importância da remuneração às mulheres para o sustento próprio e da família.

A grande expectativa é em transformar a sua prática docente. Embora cada professora-aluna vivencie particularidades no dia a dia da sua profissão reconstroem em a história feminina docente.

A formação deixa de ser apenas o ingresso para a esfera pública e oportunidade de remuneração, para se constituir também numa etapa de ressignificação de si enquanto mulher-professora.

O desejo de superar o *fracasso* e atingir o *sucesso* guarda o objetivo de reconstruir suas *representações* de gênero sobre a docência feminina, que lhes “assombraram” durante a infância e lhes inspiraram no início de suas carreiras.

Ao ressignificarem a prática docente as professoras-alunas buscam ser a *magistra-magister* sem apagar a mulher, como faz a *crudelis*, nem ignorar o *masculino*, como faz a *mater*.

Na realidade, dessas professoras-alunas persistem ainda alguns problemas relacionados à feminização da profissão: o desprestígio profissional, financeiro, jornada dupla de trabalho (em casa e na escola), estereótipos da feminização docente, etc. Esses fatores revelam a importância de se considerar as questões de gênero na formação dessas professoras, a fim de que elas possam, assim, situar as suas escolhas, seus sentimentos e sua prática docente.

*Fracasso, esperança e sucesso:
como se constroem as representações docentes*



O que pensam e dizem as professoras-alunas sobre o trabalho que desenvolvem em sala de aula? Quais sentimentos e expectativas emergem de seus discursos ao avaliarem a própria prática docente? Como se estrutura a ressignificação da docência a partir das representações de gênero nela envolvida?

Esses questionamentos são bastante relevantes porque buscam no discurso das professoras em formação respostas úteis à compreensão das suas *representações* (MOSCOVICI, 1978) sobre o próprio trabalho docente. Aliás, para a prática docente essas autorepresentações têm fundamental importância, uma vez

que motivam e também refletem as atitudes e comportamentos assumidos pelos sujeitos (MOSCOVICI, 1978).

Fracasso, esperança, sucesso seriam meras expressões não fossem nomear os sentimentos principais que as professoras-alunas atribuem ao processo de reformulação de suas representações acerca da prática docente. Esses sentimentos duelam por espaço no cotidiano da formação em serviço e ilustram o conflito *sócio-cognitivo* (VYGOTSKY, 1989; BRONCKART, 1999) das professoras-alunas ao escolherem entre uma e outra forma de avaliar o próprio trabalho.

A *angústia*, o *medo*, a *decepção*; a *tentativa*, o *objetivo*, a *vontade*; a *melhora*, a *segurança*, a *inovação* ecoam em suas narrativas e assinalam momentos específicos da ressignificação do seu saber prático docente, marcando suas tentativas de exorcizar os estereótipos da profissão.

Da avaliação depreciativa ao *sucesso* um grande empreendimento pessoal é efetivado para superar o fosso entre a prática docente que realiza e a que almeja. Passeggi (2001a) lembra que a formação docente dessas professoras pesquisadas é marcada, sobretudo, pela busca desse *objeto mágico*. Portanto, o que cada momento de suas narrativas releva não é apenas uma permuta de palavras, mas o próprio processo de transformação de valores e significados enraizados na experiência *histórico-cultural* (VYGOTSKY, 1989; BRONCKART, 1999) de cada professora pesquisada.

A passagem de uma forma de avaliação para outra, ao longo das narrativas, não é fortuita. Embora a formação tenha ofertado às professoras-alunas novos conhecimentos, leituras e discussões, catalisadoras do avanço teórico, levaram-nas também a acumular uma série de negativas acerca da própria prática docente: *eu*

tenho medo de fazer, eu não estou preparada, a decepção de tentar (expressões-chave em suas narrativas).

Nos dados, a *esperança* não é apenas uma zona intermediária no processo de ressignificação do saber prático docente. Os discursos reunidos nessa categoria revelam que, apesar da depreciação sobre a própria prática docente, a *esperança* coloca as dificuldades como obstáculos transponíveis e passíveis de mudança: *eu quero fazer, eu quero mudar, eu vou buscar, eu tenho mudado, estou sentindo mudanças, etc.*

Na *esperança*, a (re)significação da prática docente não só está em andamento, como, dessa forma, permite que as professoras-alunas não desistam do *objeto mágico* (PASSEGGI, 2001a) e dêem seqüência à sua formação.

Finalmente, o outro sentimento envolvido na ressignificação das representações é o *sucesso*. Um fato torna singular os dados referentes à prática como *sucesso*: essas avaliações estão sempre fazendo referência à prática como *fracasso* como forma de revelar o avanço, a *diferença* entre o *hoje* e a prática docente desenvolvida até início dos encontros: *eu não entendia, e hoje eu vejo; mudei muito, etc.*

No entanto, a passagem da *prática como fracasso* ou *esperança* para a *prática como sucesso* não é tão simples e fácil. Uma das dificuldades em transformar os significados atribuídos à docência é justamente porque essa transição implica na reformulação de suas representações e, dessa forma, coloca as próprias professoras-alunas no centro dessa ressignificação.

Isto é, ao avaliarem a prática docente as professoras-alunas estão, de fato, apreciando e (re)construindo as suas (auto)representações, enquanto professoras.

Assim, nas suas avaliações sobre a prática docente o seu discurso explicita os sentimentos envolvidos nas autorepresentações específicas à profissão:

Lembro da época em que unia
minhas atividades com adultos. O estudo
individualizado não permitia que
houvesse uma proximidade maior professor/
aluno, o que conseqüentemente, tirava de
mim a oportunidade de construir, expor e
ampliar meus conhecimentos, fazendo
com que a interação não funcionasse
de forma positiva.

A depreciação da prática revela como a professora-aluna avalia a sua situação em sala de aula e, nesse sentido, para compor o quadro de *fracasso* atribuem, em seus discursos, vários sentidos negativos sobre o próprio trabalho docente.

Essas formas de avaliação são comuns sendo possível observá-las em outras narrativas:

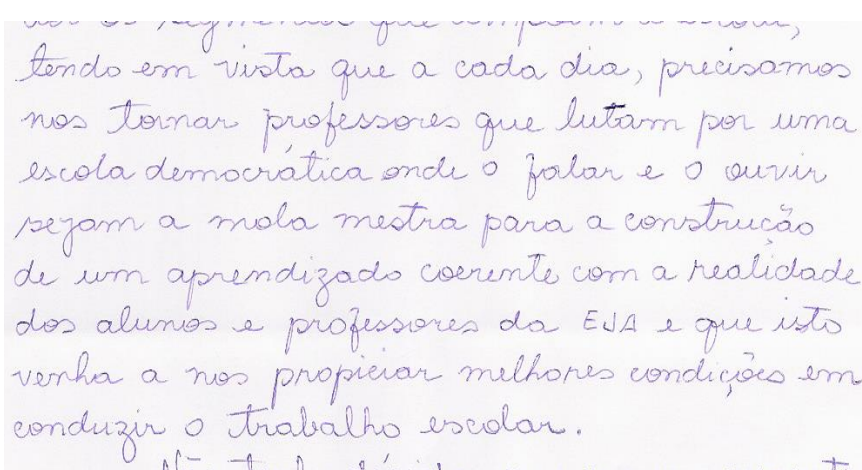
[...] fui acostumada a trabalhar durante a maior parte da trajetória profissional de forma tradicional [...] não deixava de lado o método tradicional. [...] Me sentia angustiada, mas não tinha outros conhecimentos que me permitissem inovar. (CARLA, 2003, p. 15)

O *desencanto*, a *decepção* e a *angústia* revelam o vínculo existente entre os discursos de todas as professoras-alunas pesquisadas. Essa unidade permite considerar, a partir de Vygotsky (1989), que as relações sociais, estabelecidas institucionalmente entre as professoras-alunas durante a formação, e na vivência

escolar, têm papel fundamental na produção, apropriação e transformação das atividades simbólicas.

Esse processo de reelaboração das próprias representações decorre de fatores sociais e subjetivos, desencadeados por um processo básico que envolve a atividade inter-pessoal e intra-pessoal, que permite a apropriação e reelaboração de formas de comportamento socialmente partilhadas (VYGOTSKY, 1989).

Na base dessas reelaborações entre as professoras-alunas está a apropriação das qualificações atribuídas à prática docente. Dessa forma, os sentidos atribuídos também se diversificam ao longo das narrativas autobiográficas.



... e, portanto, que nos tornamos, tendo em vista que a cada dia, precisamos nos tornar professores que lutam por uma escola democrática onde o falar e o ouvir sejam a mola mestra para a construção de um aprendizado coerente com a realidade dos alunos e professores da EJA e que isto venha a nos propiciar melhores condições em conduzir o trabalho escolar.

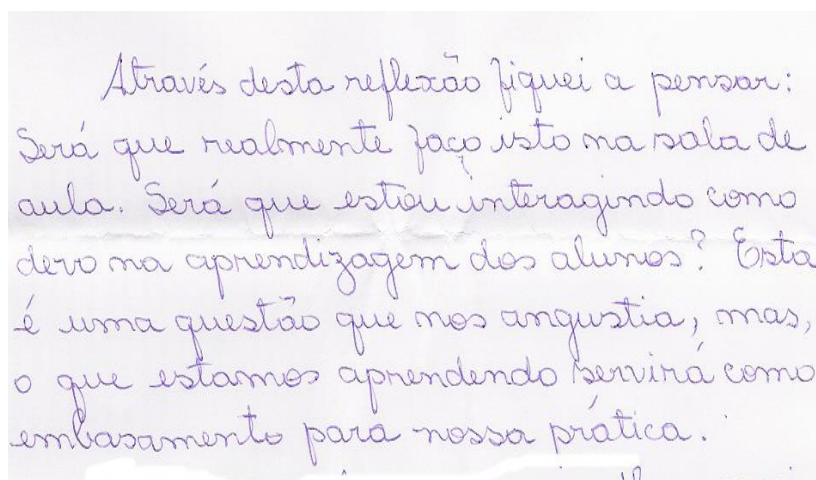
A partir de avaliações como essa sobre o próprio trabalho em sala de aula as professoras-alunas explicitam novos sentidos e sentimentos acerca da prática docente. Amenizam-se as depreciações e explicitam-se os desejos e objetivos em relação à prática docente. Esse fator revela a prática como *esperança*, como algo ainda não alcançado, mas atingível.

A perspectiva profissional se evidencia, denunciando transformações nos significados atribuídos ao próprio trabalho. Outra expressão também chama atenção na narrativa autobiográfica da professora-aluna – *que isso venha a nos propiciar*

melhores condições em conduzir o nosso trabalho escolar – num outro convidando à mudança.

Essas modificações nos sentidos que as professoras-alunas concedem à prática revelam sua capacidade em reorganizar a própria realidade (docente), e reflete que adotam uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000) diante da escrita de si.

Essa atitude pode ser de simpatia, concordância, discordância e, nesse sentido, a partir das narrativas das professoras-alunas é possível compreender a reelaboração de sua *atitude* em face do próprio trabalho, como questiona Joana em sua Carta:



Através desta reflexão fiquei a pensar:
Será que realmente faço isto na sala de aula. Será que estou interagindo como devo na aprendizagem dos alunos? Esta é uma questão que nos angustia, mas, o que estamos aprendendo servirá como embasamento para nossa prática.

O questionamento demonstra o andamento e a progressão das tentativas de mudança das professoras-alunas e revela a sua palavra carregada de *esperança* e expectativas, definindo, assim, a sua relação com o próprio enunciado.

Esse envolvimento dos sujeitos com a linguagem é fundamental na transformação das categorias sociais determinadas. Nesse sentido, ao se

apropriarem e modificarem os seus discursos, as professoras-alunas estão também reescrevendo e reinscrevendo a própria prática docente:

Da *esperança* para o *sucesso* um elemento é acrescentado no discurso dessas professoras-alunas: o *hoje*. O *hoje* tem uma função semântica bem mais ampla do que localizar a prática docente no tempo presente. Ele marca a própria (re)criação do instante, no sentido de que é indicativo do *sucesso* e da consolidação das transformações da realidade docente das professoras-alunas. O *hoje* comporta toda uma carga semântica de avaliação pessoal sobre a *felicidade*, *melhoria* e *inovação* da sua prática docente.

Da mesma forma, o passado (*antigamente* e *naquele tempo*) é permeado por sentidos depreciativos acerca da própria prática. Mesmo quando apenas introduzem descrições sobre como trabalhavam em sala de aula – ***antigamente*** [...] *eu tomava aqueles exercícios que eu dava, apagava e entregava novamente para eles fazerem* [...]. Ou seja, indicam o modo negativo como a prática docente é avaliada.

A prática como *sucesso* agrega uma nova visão ([...] ***hoje*** eu vejo [...]) sobre o *antigamente*. Esse novo olhar permite à professora-aluna desempenhar a sua profissão com mais segurança ([...] ***hoje*** eu estou mais segura [...]). Nesse sentido, a linguagem exerce um papel fundamental na avaliação e representação da prática docente. Para Moscovici (1978), a linguagem é o elemento mediador, a partir do qual a ação e conduta dos sujeitos são orientadas:

[...] ao tornar-se interior, e para que seja interiorizado, o conhecimento penetra no 'mundo da conversação', prosseguindo as permutas verbais depois de certo tempo. [...] Não só as informações são transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, mas cada um adquire uma competência enciclopédica acerca do que é objeto da discussão. [...] À medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham em precisão. As

atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões. (MOSCOVICI, 1978, p. 53)

Assim, o *objeto das discussões* – a docência – é apreendido pelas professoras-alunas, que, então, renovam as suas *atitudes* (docentes), os seus *valores* sobre a própria prática e, por fim, o próprio discurso. Nesse sentido, para compreender como essas professoras-alunas ressignificam suas representações e quais sentidos lhe atribui é necessário deter o olhar sobre o seu discurso e, mais particularmente, sobre o *modo como dizem* a própria prática docente.

Ao analisar as narrativas autobiográficas das professoras-alunas, é possível compreender que suas angústias, desejos e frustrações, não só descrevem os sentimentos comuns a qualquer situação de aprendizagem, como caracterizam também seus esforços em se *libertar* (FREIRE, 1974) das dicotomias de gêneros relativas às suas representações.

Para as professoras-alunas pesquisadas, a qualificação docente é um processo complexo, sobretudo porque se trata da formação em serviço. Vários questionamentos e sentimentos povoam o seu imaginário, impulsionando-as ou impedindo-as de darem seqüência à própria formação.

Ao exercerem, simultaneamente, as suas atividades profissionais as professoras-alunas acumulam algumas dificuldades, como: jornada dupla de trabalho, sendo um expediente na Escola e outro na instituição formadora; aumento das despesas financeiras, com o deslocamento diário para o curso e aquisição de bibliografia; restrição do tempo para o cuidado da família, filhos e etc.

Muitas vezes, esses motivos têm imensa importância em suas vidas, colocando-as em situação de impasse diante da formação profissional. Conhecendo esse contexto, durante o trabalho de campo, várias vezes me perguntei: O que

fazem essas professoras-alunas estarem aqui? Quanto mais via, naqueles corredores do IFESP, e na especialização “Linguagens e Educação”, as suas vozes alegres, seus passos vibrantes e apressados, mais aquela pergunta me intrigava.

No entanto, a convivência nas sessões de elaboração dos Memoriais, a participação nas Bancas examinadoras e a docência na Especialização me permitiram compreender que a ressignificação das suas representações era um processo que “compensaria” os demais problemas.

Nesse sentido, outra pergunta se precipitou: *Quais valores estão em jogo, durante a formação, na (re)significação da prática docente? O desejo de libertação da mulher-professora e a intenção de reformular suas representações, a partir da perspectiva de gênero, em que dialogam os universos feminino e masculino. Nesse sentido, o fracasso, a esperança e o sucesso revelam os processos sócio-cognitivos e representacionais empreendidos na ressignificação da prática docente.*

A ênfase nas narrativas autobiográficas das professoras é, portanto, fonte relevante seja para a sua formação, seja para a pesquisa das práticas ou da profissão docente. Para a formação (especialmente das mulheres-professoras), as autobiografias são importantes porque ao colocarem as professoras como objeto do próprio discurso, permitem-nas demolir os estereótipos e os modelos (androcêntricos) impostos pela cultura e pelas formas de conhecimento oficiais.

Em suas narrativas autobiográficas, as professoras-alunas desta pesquisa reúnem os papéis de narradoras, atrizes e personagens, cujo próprio trabalho docente é o foco principal da cena (do discurso). Segundo Passeggi (2001a, p. 04), essas autobiografias representam um cruzamento interessante entre três instâncias enunciativas nas quais as professoras-alunas se desdobram: o *eu* que fala, o *eu* sobre o qual se fala e o *eu* que se projeta.

Suas autobiografias, ao focalizarem a prática pedagógica e atribuir-lhe significados novos ao longo das narrativas, (re)significam também o *eu* (cada uma dessas instâncias) durante o processo formativo. Esse fator permite às professoras-alunas desenclausurarem seus saberes e (re)encontrarem-se como mulheres-professoras.

Assim, alterar os significados associados à prática docente, implica alterar também os significados do *eu*, uma vez que suas narrativas caracterizam uma situação particular: o objeto do discurso (a docência) é um objeto da própria instância enunciativa, que *narra* (como professora-aluna), *que atua* (como professora) e que (se) *projeta* (como professora formada).

As narrativas analisadas têm, para as professoras-alunas, a função privilegiada de permitir-lhes a reapropriação, na sua vida profissional e das representações de gênero. Além de conceder a palavra às professoras-alunas, permitem que se coloquem como sujeito-objeto do seu próprio dizer e participem da (re)elaboração do conhecimento sobre si (e para si), que, segundo Passeggi (2001a), constitui-se na metacompetência essencial à formação permanente do professor.

É essa metacompetência que permite às professoras-alunas desejarem ressignificar a própria prática docente e vencerem a clausura para atingirem a *libertação* do feminino no cotidiano das suas salas de aula.

Quem somos?

magistra- crudelis, mater e magistra-magister



O processo de feminização do magistério no Brasil é apontado em diversas pesquisas (ALMEIDA, J. 1998; BUENO, CATANI e SOUSA (Orgs.), 2000; CATANI et al. (Orgs.), 2000a; HYPOLITO, 1997; LOURO, 2000a, 2000b, 2001) como fator essencial à compreensão do trabalho docente do professor do ensino fundamental.

A feminização é, então, considerada não só como uma característica da forma de povoação desse nível de escolaridade, como é também compreendida como elemento definidor da própria prática docente desenvolvida desde então.

O ingresso e a predominância das mulheres-professoras nos primeiros anos do ensino escolar houve em vários países. No Brasil, particularmente, esse processo ocorreu em meados do século XIX. O desenvolvimento da industrialização

e a urbanização, bem como o movimento feminista, favoreceram o ingresso das mulheres no mundo do trabalho. Especialmente na Educação, sua participação como professora, representava a ampliação e a popularização do ensino.

Além disso, o fato da semelhança estabelecida entre a profissão docente e a maternidade, a migração dos homens para setores mais lucrativos, assim como o desejo particular das mulheres em se emanciparem, contribuíram para o exercício de uma atividade remunerada.

Em Natal-RN, o IFESP teve importante papel na feminização do magistério. Se, por um lado, a criação dessa instituição, em 1965, foi consequência da conjuntura político-educacional brasileira da época, por outro, foi uma das primeiras instituições do Rio Grande do Norte a oferecer o Magistério no nível de 2º grau, favorecendo à formação de mulheres-professoras, repetindo o quadro de feminização da profissão vivenciado em todo o país.

Nesse sentido, Mello (1982) considera que esse processo de feminização acarretou transformações no plano simbólico da profissão docente, além de repercutir também na própria prática assumida pelas professoras. Fernández (1994) observa que a predominância das mulheres na carreira docente decorre da idéia da escola para as séries iniciais como espaço no qual se deve guardar crianças. Essas transformações colocaram, então, a docência como profissão de mulher, como a sua função “natural” fora do universo doméstico.

Com a feminização da profissão docente, várias representações sobre a docência quando exercida pelas mulheres-professoras, foram criadas, a fim tornar o magistério uma atividade *permitida e indicada* para as mulheres (LOURO, 2001). Essas representações, muitas vezes, desqualificam o caráter profissional e regulam a prática docente.

Além disso, Mello (1982) e Fernández (1994) chamam atenção para o uso do processo de feminização como justificativa para a depreciação salarial da profissão. Fernández (1994) observou que outras profissões como a pediatria e a psicologia infantil, por trabalharem com crianças (embora a feminização dessas profissões não tenha sido tão intensa como no magistério) são igualmente desvalorizadas em relação às demais especialidades na área da saúde. Nesse sentido, Mello (1982, p. 71-72) lembra:

A divisão sexual do trabalho tem por trás uma divisão social que serve a interesses econômicos, a qual produz e ajuda a manter uma representação profissional que favorece a distribuição desigual de salário e prestígio para profissões masculinas e femininas.

Essa desigualdade também ocorreu dentro da própria profissão docente, na qual apesar de a mulher ter assumido a função da instrução, o domínio do saber ainda continuou sendo masculino, conferindo ao ensino das séries iniciais o sentido particular de ser apenas uma etapa de socialização, com função meramente introdutória aos conhecimentos, ainda de domínio masculino, nos níveis superiores do ensino (ALMEIDA, C. 1991, p. 164)

Isso ocorreu porque a feminização do magistério acompanhou a reprodução da simbologia familiar. Ou seja, a falta de qualificação das mulheres para o exercício do magistério levou a estabelecer correspondência entre a professora e a mãe, a escola e o lar.

A partir da leitura de vários estudos que tratam das questões de gênero e da feminização do magistério no Brasil e da análise dos dados desta pesquisa pude identificar a existência de pelo menos três representações de professoras – a *magistra-crudelis*, *magistra-mater* e a *magistra-magister* – que correspondem,

respectivamente, aos valores específicos associados à docência: o fracasso, a esperança e o sucesso.

A assunção do trabalho docente pelas mulheres, inicialmente, justificada pela semelhança entre a maternidade e o professorado, encarnada na figura da *magistra-mater*, implicou, posteriormente, na repressão das formas simbólicas femininas mais elementares na prática docente das mulheres-professoras, como demonstra a representação da *magistra-crudelis*.

Nesse sentido, as professoras-alunas no início de suas carreiras ao tomarem como modelo a prática docente das suas professoras-alfabetizadoras, repetem em seu próprio fazer em sala de aula a história de enclausuramento da cultura feminina, ou como *mater* ou como *crudelis*. Esse aprisionamento da mulher-professora irá se refletir nas dificuldades em ressignificarem a sua prática docente durante a formação superior, como demonstram as narrativas autobiográficas.

Magistra-Crudelis: a docência como fracasso

Para Freire (1974, p. 32), *somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor [os indivíduos] poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.*

Identificar a docência como *fracasso* é importante na medida em que as professoras-alunas revelam descobrir oprimirem os saberes femininos na própria prática docente, podendo, então, empreenderem a auto-libertação.

Ao considerarem a docência como *fracasso*, as narrativas revelam a avaliação de uma situação atual, sem muitas projeções ou desejos. As professoras-alunas demonstram estarem enclausuradas nesse tempo presente, marcado pelos *nãos*, por qualidades e objetos corrosivos do próprio trabalho:

Eu iniciei minha vida profissional apenas com a formação do magistério. Eu não sabia como resolver várias questões em sala de aula e, por isso, muitas vezes, vi minha prática limitada, sem inovações. Era uma situação muito angustiante não saber como ensinar. (CATARINA, 2003, p. 07)

Os *nãos* marcam a negação máxima do *saber*, do *querer*, do *conseguir*, do *innovar* e etc. Ou seja, quando o verbo por si não tem um sentido negativo as professoras-alunas “desmentem-no”, colocando no vazio as suas próprias ações numa verdadeira “asfixia” dos sentimentos que vivenciam na docência. O *fracasso* é a substância da realidade das professoras-alunas, é a qualidade atribuída ao próprio trabalho e, finalmente, é o “verbo” que conjuga o dia-a-dia da sua sala de aula.

No entanto, essa *depressão docente* nunca aparece isolada de enunciados que consideram a *esperança* de se obter *sucesso*. Para Passeggi (2001b), a *liberação da palavra*, possível a partir da escrita autobiográfica, torna-as semelhante aos *confessionários*, *palcos* e *divãs*, onde as professoras-alunas constroem novas formas de *ser* e de *dizer*.

Assim, embora o *fracasso* pareça aprisionar as professoras-alunas às negativas, ecoam nos seus discursos as tentativas e o desejo de (re)significar o seu saber docente.

Essa luta em reconstruir suas representações se reflete nas tentativas de consolidarem seus saberes práticos a partir dos paradigmas das *pedagogias feministas* (LOURO, 2000a, 2001).

As *pedagogias feministas* propõem um conjunto de procedimentos baseados no diálogo e no fim das hierarquias (LOURO, 2000a, 2001), que esbarram no *método tradicional*, típico da *magistra-crudelis*, o qual a professora-aluna ainda

não consegue superar. Esse fato responde pelo sentimento de *decepção* com a própria docência que, nesse sentido, caracteriza a *magistra-crudelis*:

Muitas vezes estive decepcionada comigo por não ser capaz de saber como ensinar. Sem poder desistir, pela necessidade de trabalhar, me sentia sem saída, sem alternativa. Era autoritária por necessidade, era a única opção. (MIRIAN, 1999, p. 15)

A assunção do *gênero* (ALMEIDA, J. 1998; LOURO, 2000a, 2001) como prática de uma construção social feminina é ainda inatingível para a professora-aluna. Por esse motivo a prática docente é marcada por sentimentos de negação. No entanto, esses sentimentos são a origem de inquietações que visam a (re)construir o fazer em sala de aula.

Os métodos *androcêtricos* (LOURO, 2000a, 2001), descritos pelas professoras-alunas como a utilização de castigos, punições e anulação dos desejos do outro, são fortemente rejeitados, apesar de revelarem o fracasso em superá-los. Essa vivência as caracteriza como *magistra-crudelis*.

Esse *desencanto* com a docência revela as dificuldades dessas professoras-alunas, cujas vozes e conhecimentos foram historicamente negados, em (re)descobrirem os saberes femininos como possibilidades pedagógicas.

Ao longo da história da educação o domínio masculino foi fortemente presente, ainda quando as mulheres passaram a ser maioria quantitativa em vários setores educacionais, o que justifica as dificuldades que têm em substituírem as práticas educacionais *androcêtricas*.

Isso, no entanto, não quer dizer que essas professoras, na realidade das suas salas de aula, não tenham também incorporado atributos domésticos como, a maternidade e a afetividade, numa equivalência das tarefas da mãe com os deveres

da professora. O que eu questiono é sobre a evidência e construção de novas *representações (masculinas x femininas)* no âmbito da formação.

A *magistra-crudelis* representa um modelo de prática pedagógica evidenciado nas narrativas de todas as professoras-alunas pesquisadas, ainda que tenha se mostrado mais determinante para algumas e mais periférico para outras:

Comecei minhas atividades pedagógicas fazendo como meus professores, isto é, utilizando métodos tradicionais e autoritários. As atividades eram tiradas do livro didático, já prontas, onde havia questionários para a criança decorar e fazer prova. Passei muito tempo neste método, achando que assim estava certa, fazendo aquelas atividades que a maioria dos livros didáticos apresentavam, baseados na memorização. (IVONE, 1999, p. 12)

Ao revelar, *Comecei minhas atividades pedagógicas fazendo como meus professores*, a professora-aluna indica a prática docente dos seus professores como a referência determinante para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Dessa forma, ao adotar o passado como razão e origem do seu trabalho em sala de aula, revitaliza a *magistra-crudelis* através dos *métodos tradicionais e autoritários*, do ato de *decorar*, da *memorização*, etc, tornando-os fundamentais na sua prática docente no início da sua carreira.

Nesse sentido, o fazer pedagógico dos seus professores lhe fornece os elementos que considera essenciais ao ensino e lhe motiva a buscar as práticas pedagógicas *androcêntricas* (LOURO, 2000a, 2001) como fontes eficientes para alfabetizar:

Embora o ensino denominado tradicional seja considerado, nos dias atuais, como rudimentar e inibidor do diálogo professor e aluno, gostaria de ressaltar que aprendi a ler, escrever e contar de acordo com as técnicas apresentadas pelos professores tradicionais. A responsabilidade era trabalhada quando o aluno tinha que cumprir as tarefas solicitadas, pois caso contrário, receberia uma punição, e

isto levava as crianças a serem assíduos, efetuando suas tarefas com eficiência. (FÁTIMA, 2000, p. 10)

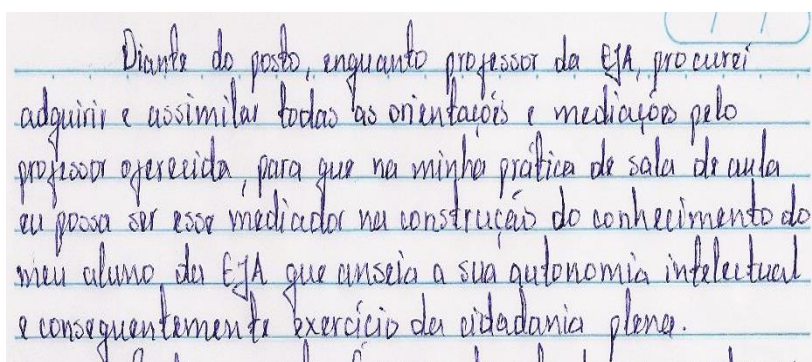
A adoção das *técnicas apresentadas pelos professores tradicionais* não é uma escolha aleatória, uma vez que a professora-aluna as reconhece como úteis para ensinar a *ler, escrever e contar*. Assim, a representação androcêntrica da *magistra-crudelis*, apreendida durante a vida escolar da professora-aluna, constitui-se no modelo fundamental para reconhecer-se enquanto professora.

Na *magistra-crudelis* a associação entre a mulher e o universo feminino encontra-se enfraquecida. Os valores femininos utilizados para justificarem o ingresso das mulheres no mercado de trabalho passam a ser rejeitados. A *magistra-crudelis* integra-se ao universo masculino, abandonando o Eros pelo recalque e censura dos sentimentos em função do trabalho e da produtividade.

Esses estereótipos, presentes nas narrativas das professoras-alunas pesquisadas, demonstram o processo de *domesticação do feminino*. Ou seja, as professoras-alunas, inspiradas na prática docente de suas professoras-alfabetizadoras, eliminam ou distorcem o saber *feminino* numa inquisição à mulher-professora, realizando com elas próprias o que fizeram às bruxas na Europa Medieval (KEHL, 1996).

Magistra-Mater: a docência como esperança

Nos enunciados em que a docência aparece como *esperança*, começam a ser abandonadas as negações e aparecem novas perspectivas de trabalho, como coloca Joana em sua Carta:



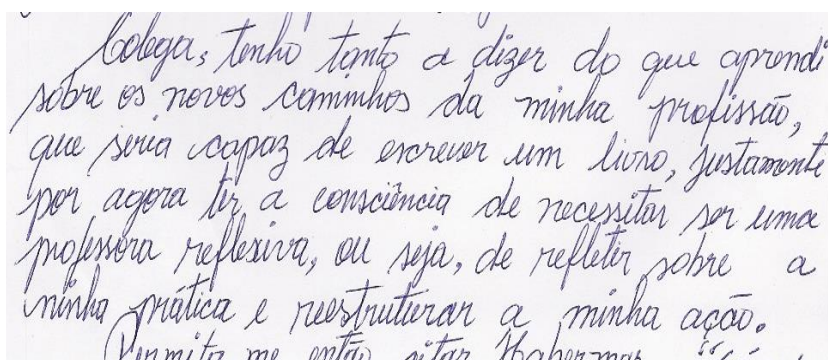
Diante do posto, enquanto professor da EJA, procurei adquirir e assimilar todas as orientações e mediações pelo professor exercida, para que na minha prática de sala de aula eu possa ser esse mediador na construção do conhecimento do meu aluno da EJA que anseia a sua autonomia intelectual e consequentemente exercício da cidadania plena.

As professoras-alunas, apesar de ainda viverem dificuldades, já projetam favoravelmente o próprio trabalho. Em relação à docência como *fracasso* é possível observar que nas suas narrativas há uma tentativa de *libertação* (FREIRE, 1974) da prática pedagógica atual, que aprisiona e confina as professoras-alunas às negações e rejeições das suas possibilidades profissionais. Para Freire (1974, p. 35):

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.

Nesse sentido, a *palavra* (BAKHTIN, 1997a, 1997b) tem, então, a função importante de, simultaneamente, expressar e modificar a realidade cotidiana da sua sala de aula, a partir da ressignificação de suas representações. É a partir da *palavra*, escolhida, omitida em suas autobiografias, que essas professoras-alunas

podem revelar a situação atual da sua prática docente e elaborar suas *representações* (MOSCOVICI, 1978) de gênero, essenciais às transformações das realidades cotidiana e discursiva sobre o próprio desempenho docente:



Colega, tenho t^o tent^o a dizer de que aprendi sobre os novos caminhos da minha profissão, que sou capaz de escrever um livro, justamente por agora ter a consciência de necessitar ser uma professora reflexiva, ou seja, de refletir sobre a minha prática e reestruturar a minha ação.
(Permite-me então citar Habermas "6")

O fato de essas professoras terem sido silenciadas e, somente agora, vivenciarem uma situação em que podem compartilhar conhecimentos e reavaliar seus fazeres a partir da escrita de si, permite a redescoberta de momentos específicos da sua formação, só identificados a partir da escrita autobiográfica. A partir da escrita, as professoras-alunas podem identificar os valores que atribuem e que constituem a docência. Nesse sentido, as representações de gênero são relevantes para compreender as origens dessas dificuldades:

[...] ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos [...] são masculinos. (LOURO, 2001, p. 89)

A docência como *esperança* demonstra que em suas avaliações as professoras-alunas revelam que a formação instaurou uma situação-problema: elas já sabem o *que* fazer, mas, nem sempre, conseguem realizar a tempo e da maneira que desejam. O universo masculino dominante nas várias dimensões que constituem a

educação faz da (re)significação da docência uma tarefa duplamente árdua: seja porque as professoras-alunas têm que empreender conhecimentos novos no seu fazer cotidiano em sala de aula, seja porque essa tarefa resulta de um duelo entre as práticas pedagógicas *androcêntricas* e *feministas*.

A representação da *magistra-mater* reúne as características da maternidade, da afetuosidade e da ludicidade, típicas na relação mãe/filho. A *magistra-crudelis* encarna os valores do universo masculino na sua prática docente, eliminando quaisquer sentimentos de afinidade com seus alunos e valorizando o conteúdo, a produtividade, a competição, etc.

Essas representações se assemelham à imagem da Virgem e de Eva, apontadas por Pondé (2000). Como esses símbolos bíblicos, a *magistra-mater*, assim como a Eva, carrega a culpa de vivenciar os saberes femininos, e a *crudelis* se nega, como a Virgem Maria, a essência de ser *mulher*.

A *magistra-mater* transfere, para a escola, o cotidiano da relação mãe/filho. Esse fator justifica o trabalho feminino, uma vez que as mulheres não precisam abdicar de sua docilidade doméstica (e domesticada?) para serem professoras. No início do processo de feminização docente essa representação mostrou-se muito importante para controlar as atividades das mulheres-professoras no espaço público.

No entanto, a permanência da *magistra-mater* no início da carreira docente das professoras-alunas pesquisadas demonstra que as representações da profissão docente, especialmente retomadas das suas vidas escolares, são elementos fundamentais para as suas práticas docentes.

Além da contação de história ser um dos momentos mais esperados no nosso dia-a-dia [prática desenvolvida pela sua professora-alfabetizadora], tínhamos, também, a oportunidade de participar de brincadeiras extras sala de aula. A professora nos levava para o

quintal da casa, onde brincávamos de bandeirinha, cabra-cega, de roda, entre outras [...].

Como professora, hoje, procuro proporcionar aos meus alunos momentos de sonhos e fantasias, por entender que a criança desenvolve seus sentidos através de brincadeiras com o próprio corpo [...] que vão emergir no seu desenvolvimento cognitivo. (IVONE, 1999, p. 13)

A representação da professora-aluna pode ser depreendida pelo uso de expressões como *brincadeiras extras sala de aula, quintal da casa, bandeirinha, cabra-cega* etc. Essas palavras além de remeterem ao espaço doméstico, descrevem o fazer docente não muito distanciado do cotidiano lúdico de uma mãe com seu filho. Em seguida, a professora-aluna descreve a sua própria docência, explicitando a influência que recebeu da *magistra-mater*. Essa representação (re)surge através do fazer pedagógico da própria professora-aluna, que repete as brincadeiras e os sonhos que vivenciou.

Se o fato de ensinar às crianças e a correspondência das atividades desenvolvidas na escola com as atividades domésticas facilitaram o ingresso das mulheres no espaço público, a professora-aluna evidencia, em sua narrativa, que a *magistra-mater* atravessou o tempo e ainda permanece como alternativa relevante (ou como a única que conhece) para se constituir enquanto professora.

Magistra-Magister: a docência como sucesso

A terceira forma como as alunas (re)elaboram suas representações sobre a docência denomino de docência como *sucesso*. O *sucesso* é sinônimo, para essas professoras-alunas, da aquisição das *pedagogias feministas* em suas representações sobre a prática docente, e, portanto, da sua *libertação*, consolidando um dos objetivos iniciais da formação.

Refiz minha prática, junto com meus alunos. [...] Fiquei feliz com o resultado [do meu trabalho em sala de aula] a grande maioria dos alunos conseguiu alcançar os objetivos propostos. (VALDÍVIA, 2003, p. 24)

Para a professora-aluna, o *sucesso* é sinônimo de transformação do seu hoje. Nessa passagem, é possível identificar que se relacionam a preocupação com o aluno, o espírito cooperativo e o enfoque no conteúdo e objetivos pedagógicos. Essa aglutinação é, em cada autobiografia, um exercício de revisão de valores, conceitos e sentimentos atribuídos à docência.

O “lugar” em que se evidencia a *magistra-magister* nas autobiografias é, geralmente, no último capítulo. Ao mesmo tempo em que se coloca como realidade, se projeta, e está, ao mesmo tempo, no âmbito da perspectiva (do inatingível?):

Minha perspectiva em relação ao meu fazer pedagógico são animadoras, vejo-me muito mais segura, conhecedora dos fundamentos teóricos, procurando relaciona-los à realidade do meu alunado. Vejo-me, ainda, com disposição de prosseguir minha formação continuada. (VALDÍVIA, p. 33).

Mais do que a apreensão do conhecimento teórico, essa transformação reflete o seu empenho em relação ao aluno. A *magistra-magister* evidencia a partir das mudanças baseadas no abandono de procedimentos autoritários e punitivos em favor do respeito, da cooperação e compreensão, relacionados às exigências escolares de conhecimentos.

Os três sentimentos que estão no entorno das representações docentes – fracasso, esperança e sucesso –, ora apresentados e apreendidos a partir das autobiografias das professoras em formação, demonstram que a docência está em permanente (re)significação durante a formação dessas mulheres. Tais narrativas

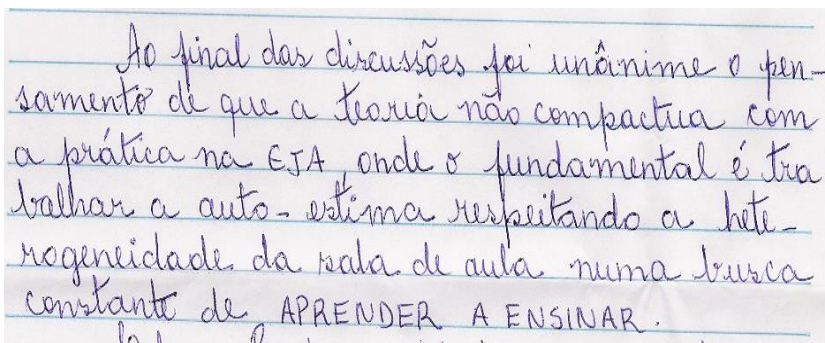
chamam atenção, ainda, porque ilustram as representações de gênero que constituem o fazer pedagógico dessas professoras-alunas.

Denomino de *docência como fracasso* o processo de constituição de uma representação específica de gênero acerca da profissão: a *magistra-crudelis*, ao se representar como professora autoritária, cujos valores pedagógicos enfatizam os saberes estritamente conceituais, com uso de castigos e práticas punitivas.

A *docência como esperança* compreende à *magistra-mater*. O processo de elaboração dessa representação é marcado por uma avaliação relativamente positiva de si. Ao se representar como a *mater* as professoras evidenciam a afetividade, o cuidado e preocupação com seus alunos, esquecendo-se, porém, de associar a sua função pedagógica os conteúdos e os saberes escolares.

A *docência como sucesso* refere-se à aglutinação entre a representação da *magistra-crudelis* e da *magistra-mater*, permitindo a elaboração da *magistra-magister*. Essa representação é colocada pelas professoras-alunas como possibilidade de conciliação entre o conteúdo e a relação de trocas professor/aluno, além de responder pela representação de gênero acerca da profissão, em que as dicotomias bom/mal, conteúdo/afeto, homem/mulher são reavaliadas.

Segundo as narrativas autobiográficas analisadas, essa representação, diferentemente das demais, é viabilizada a partir da formação docente, como explicita Carmem em sua Carta:



Ao final das discussões foi unânime o pensamento de que a teoria não compactua com a prática na EJA, onde o fundamental é trabalhar a auto-estima respeitando a heterogeneidade da sala de aula numa busca constante de APRENDER A ENSINAR.

Portanto, a professora em formação se situa numa encruzilhada de representações nem sempre de opção e realização fáceis. A mulher, como lembra Pondé (2000), procura refletir acerca do seu desenvolvimento numa batalha constante para integrar o seu *eu* interior e social. A clausura do *feminino*, seja a partir da valorização dos saberes masculinos, seja a partir da domesticação da docência, oprime a mulher-professora e responde por uma educação e sociedade construída pelo/para o universo masculino, sem a valorização das representações de gênero como motriz para a releitura da história do homem e da mulher.

A *magistra-magister* corresponde a uma aglutinação singular das imagens *feminina e masculina*. É a (re)construção dessa *representação*, em que convivem essas imagens, *que as professoras-alunas empreendem*, ao longo das suas narrativas. Essa *representação* passa a ocupar as representações da profissão docente e a povoar a *história mítica* (FERNANDÉZ, 1991) e o *dizer sobre o fazer* (BRUNER, 1997) docente das professoras-alunas.

Essas representações são importantes na medida em que se respaldam pelos valores culturais das esferas nas quais elas interagem. Por essa razão, podem, facilmente, servir de inspiração para que as mulheres-professoras definam a sua prática pedagógica (MELLO, 1982) segundo esses modelos identitários.

As representações determinantes no início da carreira das professoras-alunas participantes desta pesquisa são evidenciadas em suas autobiografias, quase sempre na figura da primeira professora e/ou dos métodos de ensino utilizados na época em que elas próprias foram alfabetizadas. As professoras-alunas resgatam essas imagens do início das suas vidas escolares e tomam-nas como modelos para trabalharem em suas próprias salas de aula:

Comecei a resgatar a imagem de doçura, de alegria e da praticidade próprias das minhas professoras: a primeira, do Jardim de Infância [...] e a outra da primeira série [...], ambas leigas, como, só tinham o saber prático, sem estudo de nenhuma das teorias dos saberes docentes. (VALDÍVIA, 2003, p. 13)

Nesse sentido, (re)vivem as mesmas experiências, sentimentos e dificuldades, mas, agora, no papel de professoras. É na tentativa de avançar nos conhecimentos sobre docência, prévios à formação, que as professoras-alunas encaminham-se para a *magistra-magister*:

A mãe e a professora: formação e trans. formação docente



Ao analisar as autobiografias dessas mulheres-professoras me perguntei: “o que tenho a parecer com essas histórias?”. “Nada” seria uma resposta satisfatória às aparências. Ao contrário delas, tenho uma vida urbana, estudei em bons colégios e realizei um dos sonhos que para elas foi frustrado: a formação superior numa instituição federal (afirmação realizada em muitos dos Memoriais).

Talvez, a pergunta para mim fosse: “Por que, diante dessa realidade, a opção pela profissão docente?”... Se para elas a docência não foi uma escolha, mas uma imposição do “destino”, “herdado” de tias, mães e demais professoras que constituíam seu cotidiano familiar e escolar, para mim... qual seria a razão?

A resposta também é buscada na infância, mas não na infância escolar, e sim na infância familiar: em minha mãe. Sua história repete as histórias de muitas mulheres de sua geração: origem humilde; saiu de sua cidade no interior para tentar outra profissão; casou-se; deixou a docência e criou suas filhas. Minha mãe é da mesma geração feminina (de idade, de história e de pensamento) das mulheres-professoras participantes desta pesquisa.

Nunca escreveu o Memorial ou uma dessas Cartas, porque, diferentemente das professoras pesquisadas, nunca retornou à profissão de professora. Talvez por isso tenha passado minha infância escutando dela: “estude para ser independente”. A frase guardava em silêncio: “para ser o que não fui”.

Certamente, se tivesse escrito um Memorial, ou uma dessas Cartas se afinaria ao coral dos lamentos, sucessos, buscas e desejos profissionais e pessoais. Por isso, precisava realizar-se profissionalmente em mim (e na minha irmã). Tentei repeti-la? Completá-la?... Ou, tentei escrever sua história interrompida?... Talvez um pouco de cada coisa...

A figura materna é, para muitas professoras, o elemento determinante da sua relação com a profissão. Na capa do livro de Elizabeth Nasser (2004) – “Viva a diferença, com direitos iguais” – que traz vários textos da autora acerca da mulher e sua relação com o trabalho, violência e educação é a foto da sua mãe, conduzindo a (futura) feminista ainda criança que sintetiza essa relação. No diário de Helena Morley (2004) – “Minha vida de menina” –, a “mãe” é a primeira personagem, cuja convivência com a filha é dada, principalmente, a partir das tarefas domésticas. Nas “Memórias de uma moça bem-comportada”, Beauvoir (2000, p. 44) menciona a relação de simbiose que mantinha com sua mãe, a quem imitava o “senso do

dever”, a “austeridade”, a “encolher-se”, a “controlar sua linguagem”, a “censurar os desejos”.

A relação com a mãe, ao mesmo tempo em que remete ao passado, em que se tem a gênese de como nos tornamos mulheres, de como fomos educadas, de quais valores fomos ensinadas a reconhecer como aceitáveis, também nos oferece a representação “primitiva” das relações de gênero. A partir dela, reelaboramos as expectativas profissionais e femininas.

O que a frase repetida pela minha mãe ao longo de muitos anos desejava era “livrar-me” do seu destino, e assegurar a realização da afirmativa contundente de Nísia Floresta, ou o pensamento de Virginia Woolf:

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizei civilizados! Governo, que vos dizei liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? (FLORESTA, 1989, p. 03)

“Daqui a cem anos, as mulheres terão deixado de ser o sexo fraco”, pensei [...] Participarão, logicamente, em todas as actividades e exercícios que outrora lhes foram negados. (WOOLF, 1996, p. 55)

A reivindicação de Nísia data de 1853; a de Virgínia Woolf é de 1929, mas o ranço dessa frase também fez parte da minha formação. Sou como um eco, cuja geração carrega a responsabilidade de transformar essas expectativas em realidade. Por isso, a presença materna na autobiografia. Ela vincula-me à história das mulheres e sua relação com a docência. Então, sou também prisioneira do “destino docente”?

Ao explicitar o conceito de gênero, assinalei, a partir de Laurentis (1994), os elementos relativos ao gênero: o gênero como representação, seus espaços de construção e seus processos de desconstrução.

Assim, tomando o gênero como representação, a mãe torna-se um elemento constitutivo das representações docentes, fazendo a docência ser representada não apenas como “profissão de mulher”, mas como uma “herança de gênero” em que se imagina ser possível escolher trajetórias, transformar conceitos e valores que estão no entorno da profissão.

As representações docentes vinculam-se, por um lado, às questões de gênero ligadas ao âmbito feminino, a história das mulheres e sua relação com a profissão e, por outro, a conquistas que os ratificam nos espaços profissionais pelas possibilidades de assunção das representações que validam as *pedagogias feministas* no âmbito profissional.

É a partir da formação docente, considerando a voz das professoras-alunas que é possível identificar a gênese das autorepresentações profissionais. O modo como as professoras constroem as representações vincula-se às suas experiências prévias ao espaço estritamente escolar ou da formação superior. A mãe, nesse sentido, é repleta de significações. Ela guarda a “ancestralidade” feminina, e projeta as professoras para a rejeição, confirmação, repetição de suas trajetórias docentes.

Para Louro (2002b), as mulheres não devem ser pensadas como subjugadas. Para a autora, esse aspecto empobrece sua história, tendo em vista que mesmo quando se pretendeu seu silêncio, foram capazes de fazer-se ouvir. Como Woolf e Nísia, as professoras-alunas, a partir da reelaboração de suas autorepresentações docentes, e mulheres como minha mãe, criaram, propositadamente, a “ambigüidade”, “cumplicidades”, as “rupturas” e o convite a

ressignificação de representações (docentes) autoritárias, que confinavam-nas/nos à aceitação e não ao questionamento, à formação e não à transformação.

*De: educadora;
Para: educadora*

Esta é a minha carta. É o direito auto.concedido de tomar, mais uma vez, o lugar das professoras participantes desta pesquisa. Como todas as cartas pessoais, esta também tem o sabor da saudade, da despedida e a antecipação de sentimentos que o futuro guarda.

Na minha trajetória de pesquisa me encaminhei, cada vez mais, para uma distância menor entre eu e as professoras participantes. As opções teórico-metodológicas, realizadas ao longo desses últimos dez anos, refletem minha própria inclusão como sujeito e como objeto. Da transição da *perspectiva etnometodológica e observação-participante* à *pesquisa-ação e auto.biografia* me permiti vivenciar as próprias experiências que pesquisava: a docência, a orientação e escrita auto.biográfica. Corri o risco de descobrir que as conclusões e resultados que chegava poderiam ser uma “mentira”, pois assumir o lugar do objeto da pesquisa me permitiu observar a partir da *outra* perspectiva, da visão das professoras-alunas.

Isso exigiu um empenho imenso para manter o equilíbrio entre legitimidade científica e ética investigativa. Cada consideração é também da professora que partilha da orientação da escrita das cartas analisadas e das avaliações dos memoriais examinados.

Essa interface de pesquisa e docência torna-se ainda mais complexa, porque estão ambas sendo analisadas e se re.significando, simultaneamente, nesta Tese. Isso me põe em permanente atitude reflexiva, embora viva o risco do precipício ou do podium.

Escrever sobre minha própria trajetória de pesquisa e de docência me permitiu analisar um percurso de formação docente viabilizado pelas Universidades Federais, particularmente, pela UFRN.

Em minha auto.biografia, que é também um pouco da auto.biografia docente-investigativa da UFRN, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Letras, do CNPq, da CAPES e da minha orientadora, há a possibilidade de reconhecer as im.possibilidades de cada uma dessas instâncias da formação. Considero, assim, que a própria Tese pode constituir-se como dado para essa pesquisa, na tentativa de responder “Qual professora formamos?”.

Como professora, pesquisadora e autora desta que é minha auto.biografia da formação, apresentei a minha perspectiva acerca dessa pergunta: no primeiro capítulo, quando analisei a trajetória teórico-metodológica e suas implicações nos diversos campos de pesquisa e de docência; no segundo capítulo, em que retomei a escrita auto.biográfica, explicitando a problemática da escrita de *si* no contexto da formação; e no terceiro capítulo, quando me situei enquanto mulher-professora, a partir da re.significação das representações de gênero acerca da docência.

Mas considero que ainda há muito o que analisar dessa formação docente que vivenciei, sob o âmbito político educacional, sob a esfera da pesquisa na formação, e a partir da perspectiva da formação permanente. Esses são pontos necessários à análise da formação docente, cujos recortes teórico-metodológicos não me permitiriam tamanha abrangência.

Além desses, há outros elementos, que decorreram da análise, que considero resultados importantes para aprofundamentos posteriores: a relação entre gênero, religiosidade, amor e docência; e a análise das relações de gênero nas auto.biografias de homens-professores.

O primeiro resultado decorre da análise dos dados e é um ponto que tem se evidenciado como elemento necessário para compreender a relação que a religiosidade estabelece com a re.significação de gênero acerca da docência. O segundo ponto, resultante da delimitação teórico-metodológica, coloca-se como uma necessidade investigativa, após essa retomada das questões de gênero referentes às representações re.elaboradas pelas mulheres-professoras. As autobiografias masculinas são campo fértil para a compreensão das representações mobilizadoras da docência. Seu estudo permitiria ampliar e confirmar (ou não) muitas das questões de gênero relativas às representações docentes dos homens-professores.

Portanto, esta carta pretende retomar o trabalho e, ao mesmo tempo em que apresenta seus resultados, explicita suas perspectivas, sinalizando pontos que podem ser pesquisados posteriormente para aprofundar a compreensão do papel das questões de gênero para a docência e da escrita auto.biográfica na formação.

Representações docentes: o lugar do amor e da religião

A partir da análise observei que a *Dedicatória* e *Agradecimentos*, presentes no Memorial, são dois textos com características e finalidades muito específicas e distintas do restante do trabalho. São licenças concedidas às autoras para formalizar e tornar público suas homenagens e seus sentimentos.

Sempre com emotividade, são apresentados personagens coadjuvantes na narrativa do Memorial. Assim, é possível identificar as principais instâncias colaboradoras na vida da professora-aluna.

Basicamente, essas personagens dividem-se em duas categorias, responsáveis ou pelo apoio emocional (*Deus, mãe, marido*), ou pela participação direta na sua vida educativa (*tias, professores-formadores*). Essa organização reafirma as relações de gênero dominantes que, segundo Fontana (2000, p. 29-30), “*acabaram por cindir a professora em (no mínimo) duas personagens distintas que não deveriam se misturar: a profissional e a mulher*”. À essa cisão acrescentaria a *religiosa* e a *mãe*.

No entanto, é a dedicatória aos filhos pela *razão de todas as buscas* que justifica “*A constante busca de conhecimentos*” (título de um dos Memoriais). Ou seja, o papel de mulher-professora é justificado pelo de mãe. Observação ratificada por Fontana (2000, p. 33) ao considerar que “*o favorecimento da constituição entrelaçada da mulher-professora-mãe, passa pelo redimensionamento dos cursos de formação*”.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos (...) razão de todas as minhas buscas

Agradecimentos

A Deus, por ter me dado forças nos momentos difíceis desta trajetória.

À minha mãe, pela sua constante presença na minha vida.

Ao meu marido, o grande amor da minha vida, pelo companheirismo sempre.

Às minhas tias, (...), por terem participado da minha vida, contribuindo para a minha educação.

Aos professores-formadores do IFP e colegas que acreditam em uma educação de qualidade. (MIRIAN, 1999, p. 04-05)

Essas considerações sinalizam a necessidade de eleger o gênero como categoria de análise privilegiada na indagação acerca das representações docentes

e suas relações com as especificidades das histórias de vida de mulheres-professoras.

Guacira Louro (2002b) considera a religião um elemento essencial para compreender as relações que a mulher-professora mantém com a profissão. Para a autora, em meados do século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas normais para formação de professoras, agregaram-se à profissão valores que “justificaram” o exercício da docência para as mulheres: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Para Louro (2002b) essas características estão em relação com valores religiosos.

Com a “feminização do magistério”, as assim chamadas “características naturais femininas” são articuladas às tradições religiosas da atividade docente, dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada mãe-espiritual [...] (LOURO, 2002b, p. 453).

A presença dessa religiosidade ocorre, principalmente, nos Memoriais. A retomada de entidades espirituais e a utilização de citações literais de textos sagrados não é privilégio das dedicatórias ou agradecimentos, embora sejam o espaço privilegiado para isso. Esses elementos são utilizados no próprio corpo do Memorial, como fundamentação para as análises das trajetórias profissionais e pessoais:

Tenho muita fé e procuro conservá-la [...] para que eu possa viver e trabalhar fortalecida da Sua palavra. Isto me deixa muito feliz, porque a palavra de Deus é de grande importância na vida do ser humano, nela reestruturo minhas forças, para poder realizar meu trabalho em sala de aula [...] (FRANCISCA, 2003, p. 12)

A religiosidade é utilizada como lente a partir da qual a professora analisa sua vida docente. Esse elemento é tomado como motivador da profissão, a partir do qual se agregam valores docentes específicos.

Para Louro (2002b), essa mulher era escondida na professora, a partir de uma estética em que, tradicionalmente, se utilizavam uniformes sóbrios, para ser coerente com a expectativa religiosa da discrição e dignidade, valores típicos às cobranças tácitas de um modo de ser professora. Esse seria apenas mais um dos vários dispositivos da “etiqueta docente”.

Essa sobriedade evidencia a maneira frustrada em que a docência relaciona à religião à feminilidade. Relações ainda mais complexas tendo em vista que a essa mulher-professora caber, ainda, as relações amorosas e maternais que serão determinantes em suas escolhas profissionais, representações docentes e formas de serem professoras:

[...] na medida em que a maioria dos discursos da época [século XIX] apontava uma incompatibilidade entre trabalho e casamento, essa exigência de sobrevivência iria cobrar um preço: a renúncia ao casamento (LOURO, 2002b, p. 465)

Essa frustração amorosa em decorrência do caráter inconciliável docência x realização afetiva pessoal responde pelas opções profissionais que cada uma estabelece:

[...] Em 1970, o ginásio começou a ser ministrado na “aldeia” e fui cursá-lo no ginásio “Professor Gaspar”. Só que neste período conheci um rapaz, me apaixonei e casamos. Daí interrompi meus estudos e optei viver para o meu casamento. (VALDÌVIA, 2003, p. 11).

O intervalo profissional é mobilizado pela relação afetiva pessoal, evidenciando uma impossibilidade de equilíbrio entre amor e profissão. A relação com os filhos é paradoxal. De um lado eles respondem também pelas interrupções na carreira; de outro, são mencionados nas Dedicatórias e Agradecimentos como incentivadores, apesar das desculpas pedidas pelas professoras-autoras pelo tempo dedicado ao trabalho que as subtraiu da função materna.

Esses elementos sinalizam a necessidade de aprofundar a pesquisa, na tentativa de compreender a interface entre religiosidade, amor (de mãe e de esposa) e docência. Diante da análise dos dados, considero que esse é um campo fértil a partir do qual muito ainda se pode compreender acerca das questões de gênero na formação das representações profissionais.

A docência como sacerdócio é uma relação que está na gênese do ingresso feminino na profissão. Suas repercussões na re.elaboração das representações das professoras de hoje são evidenciadas em suas narrativas auto.biográficas.

Quais as diferenças entre o papel da religiosidade para a professora de ontem e de hoje? Em que medida essa religiosidade repercute nas representações docentes? Além da magistra-crudelis, da magistra-mater e da magistra-magister há uma outra representação ligada diretamente aos valores religiosos? Existe a magistra-Dei? Em que medida estaria relacionada às demais representações?

Essas são perguntas que devem ser tomadas como orientadoras para pesquisas posteriores, uma vez que a relação entre a mulher e a Educação é, como diz Louro (2002b), fundamental para compreender a forma como uma profissão – a docência – se constitui.

Com a palavra... os homens-professores

Concluo este trabalho movida por uma imensa angústia: a de não ter contemplado a voz dos homens-professores. Não os esqueci, mas não consegui situá-los como sujeitos. O exercício científico de delimitação da realidade, em seus objetos, métodos, dados e teorias, e minha própria juventude intelectual, me fizeram guardar os vários memoriais e cartas, escritos por homens-professores, por serem dados “para outro trabalho”.

Essa opção, ao mesmo tempo em que permite compreender como essas mulheres ocuparam/ocupam a profissão e quais representações docentes construíram, a partir das questões de gênero que fizeram permear na docência, ocultou as representações específicas da trajetória docente dos homens-professores. Dessa forma, com esta pesquisa, emerge a necessidade de ampliar o recorte para outros sujeitos – os homens-professores.

Da maneira como encaminhei este trabalho, tracei algumas das questões pertinentes à compreensão das relações de gênero presentes na formação docente das mulheres-professoras. Mas, agora, assumindo o papel de *juiz e parte* da minha tese-autobiográfica, perguntaria: “e os homens-professores?”. Sua condição de professores, suas histórias, seus conflitos de assunção de uma profissão marcadamente feminina não seriam, igualmente, relevantes para compreender as representações de gênero acerca da profissão de professor?

Ao revelar a constituição das representações de gênero acerca da profissão docente nos textos auto-biográficos constitutivos da formação, quantas vezes, Gonçalo, Leônidas, Francisco e tantos outros colegas de turma das professoras-participantes pensaram em assumir ou desistir da profissão motivados pelas

mesmas razões apresentadas pelas mulheres-professoras em seus textos? Quais as representações docentes que construíram acerca da docência? Qual a relação que essas representações mantêm com sua prática pedagógica? Seriam a *magistra-mater*, *crudelis* e *magister* constitutivas também da sua vida de professor? As motivações para ingresso na profissão são fundamentadas a partir de um *destino*, como ocorre a maioria das professoras?

Essas são perguntas que apontam caminhos pertinentes de investigação, na tentativa de compreender as questões de gênero e sua relação com a docência, para mulheres-professoras e homens-professores.

Perspectivas:

auto.biografias, gênero e formação

As diferenças sexuais, as qualidades e papéis correspondentes ao homem e a mulher, os limites culturalmente determinados e determinantes de cada um são temas de estudo cuja origem remonta os primórdios da história da cultura ocidental.

Os atributos constituintes da imagem *feminina* e *masculina* têm sido fatores importantes na definição, para o homem e para a mulher, de suas maneiras de ser e de estar no mundo. Ou seja, sob a pressão dessas imagens, culturalmente construídas, tem-se buscado os parâmetros balizadores do comportamento intelectual e profissional, para me ater às dimensões que foram objetos deste estudo.

A reinterpretação das imagens *masculina* e *feminina* a partir da relação *domínio x submissão* (KÜHNER, 1998) legou ao homem e à mulher uma relação histórica de desigualdade. Assim, os saberes e valores do universo *feminino*, tão

importantes e antigos quanto os do universo *masculino*, foram longamente considerados marginais:

Bruxas, feiticeiras, possuidoras do demônio, assim se designavam na Antigüidade essas aberrações do mundo feminino que levavam a mascarada da sua feminilidade até um limite intolerável. Só a morte, a fogueira ou a guilhotina seriam capazes de pôr fim à onipotência dessas que já nasceram **sem nada a perder**. (KEHL, 1996, p. 27).

A sentença de morte às bruxas surge, justamente, como maneira de eliminar a “invasão” da sabedoria e valores femininos (LOPES, 1991). Para Pondé (2000), essa sabedoria feminina, observada pela autora nos contos populares tradicionais, também emerge na figura das fadas e visam a projetar uma situação de poder negada à mulher na vida real. Nas sociedades atuais, embora essa inquisição ao feminino ainda exista em formas mais sutis, alguns autores chamam atenção para o avanço que as práticas femininas têm conseguido:

Ainda que a dominação masculina permaneça uma característica central da sociedade moderna, é importante lembrar que as mulheres têm sido ativas participantes na modelação de sua própria definição de necessidade. Além do feminismo, as práticas cotidianas da vida têm oferecido espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas. Têm se ampliado, a partir do século XIX, os espaços aceitáveis, para incluir não apenas o prazer no casamento, mas também formas relativamente respeitáveis de comportamento não procriativo. Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável nem imutável. (WEEKS, 2000b, p. 58)

Como discutido ao longo deste trabalho, apesar dos avanços, o saber feminino ainda está longe de deixar de ser marginal. Ou seja, as dicotomias que a díade *feminino x masculino* comportam ainda impedem o ingresso dos valores atribuídos ao universo feminino nas diversas esferas da atividade humana, como na sala de aula.

A partir da análise das auto.biógrafias, pude concluir que na escola, a mulher-professora vivencia, no cotidiano da sua sala de aula, o impedimento ou a utilização frustrada dos valores femininos na sua prática docente. As barreiras culturalmente estabelecidas fazem-na tornar-se inquisidora do próprio saber, numa versão moderna e autofágica da perseguição às bruxas na Idade Média.

Nesse sentido, a formação docente, ao voltar-se para as questões de *gênero*, permite a identificação, na sua prática docente cotidiana, dos valores e saberes que lhes foram historicamente ensinados e/ou negados.

Para Freire (1999), a educação deve estar voltada para a assunção de *si* enquanto sujeito *social* e *histórico*. Assim, para a formação docente de mulheres-professoras, esse deve ser o paradigma central, cuja *ética de gênero* (FREIRE, 1999) pode ser vivenciada nas suas experiências profissionais.

Somente uma pedagogia que concebe a Educação como um *ato amoroso*, se preocupando com os *sentimentos* e *desejos* do educando pode formar professoras que não rejeitem o ingresso da cultura e história femininas na pedagogia das suas salas de aula e que, por outro lado, viabiliza o caráter profissional dessas práticas.

Freire (1974, 1984, 1999) elaborou uma pedagogia voltada para os sentimentos de *humildade*, de *amor* e de *fé* como resolução para possibilitar a *libertação* dos *oprimidos*. No Brasil, para as mulheres, essa *libertação* não veio acompanhada do seu ingresso na profissão docente em meados do século XIX. Os estereótipos da mulher-professora e o desprestígio social e financeiro da profissão contribuíram para a perenização da marginalização da mulher.

Considero a importância do pensamento freireano ao entender a *libertação* como sinônimo da *autenticidade* e, nesse sentido, a mulher-professora que se

destitui (ou é destituída) do direito de exercer a sabedoria feminina, sócio-historicamente constituída, nas suas práticas em sala de aula, não é *autêntica* nem *livre*.

Várias pesquisas (CATANI et al. (Org.), 2000a; BUENO, CATANI e SOUSA, 2000; NÓVOA (Org.), 1992; PASSEGGI, 2000, 2001a, 2001b) têm apontado como essenciais à transformação dos saberes práticos docentes a inclusão, nos currículos e projetos de pesquisa, da voz dos professores em formação.

Para Catani et. al (2000b) e Passeggi (2001a) é essencial que os relatos de formação (orais ou escritos) sejam reconhecidos como fontes a partir das quais as professoras-alunas elucidam as escolhas, experiências e as motivações da prática docente, viabilizam as reinterpretações de si e dos seus processos de ensinar:

Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino. (CATANI et al., 2000b, p. 19)

Nesse sentido, a voz do professor é fundamental para vitalizar as suas possibilidades de (re)construir a sua profissão. Esse direito à voz é ainda mais importante para as professoras pesquisadas, uma vez que foram duplamente emudecidas ao longo da sua história, quer seja como mulheres, quer seja como profissionais do ensino.

Para Catani et. al (2000b), as professoras são, no imaginário social, pessoas sem história que não têm feito outra coisa a não ser repetir as mesmas práticas docentes ao longo de vários anos de profissão. Para Almeida, J. (1998), tais estereótipos impediram que as mulheres-professoras refletissem e (re)significassem o próprio fazer. Além disso, embora a presença feminina no ensino

das séries iniciais em todo o Brasil tenha sido predominante, esse tema não foi prioridade nos estudos sobre Educação escolar.

Segundo Passeggi (2001a), para professoras em formação, o grande desafio consiste em interrogar-se sobre os saberes *conceituais* e *práticos* e, sobretudo, em questionar-se sobre o lugar que esses novos saberes devem ocupar na sua prática docente.

Nesse sentido, a voz das professoras, institucionalmente viabilizada a partir das auto.biógrafias na formação, assumiu um papel fundamental na (re)significação da sua prática docente: é a partir dos questionamentos sobre os seus saberes que lhes foi possível atualizar a sua prática e (re)considerar as representações da mulher-professora que atravessam o fazer docente em sala de aula.

Assim, as auto.biógrafias das professoras-alunas sobre a sua formação foram essenciais para pesquisar como compreenderam e empreenderam a re.significação de suas representações sobre a docência:

[...] a tomada de consciência da experiência profissional [a partir da auto-biografia] apresenta-se como uma abertura para a resignificação de saberes conceituais, práticos e identitários. Ela parece evitar o enclausuramento, seja em experiências passadas, seja na automatização de modelos através da repetição sem reflexão. (PASSEGGI, 2001a, p. 03)

É exatamente a possibilidade de desviar as mulheres-professoras do *enclausuramento*, que adotei a perspectiva de Freire (1974, 1999), ao considerar a palavra como elemento essencial à *libertação*. Assim, para as professoras em formação, a sua voz motiva a busca pela resignificação da própria prática docente:

A existência [...] não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. Existir [...] é **pronunciar** o

... mundo, é modificá-lo [...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1974, p. 92)

Para Catani et. al. (2000b), esses relatos de formação são relevantes porque, ao permitirem às professoras refletirem sobre as histórias da sua formação intelectual e sobre as suas práticas docentes imediatas, propiciaram-lhes também (re)significar as representações docentes, cristalizadas durante a sua carreira profissional, e determinantes na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a identificação das representações docentes da *magistra-crudelis*, *magistra-mater* e *magistra-magister* me permitiram considerar a escrita auto.biográfica como espaço de realização e re.significação das representações de gênero acerca da docência.

Isso tornou as autobiografias sobre a profissão elementos privilegiados nesta pesquisa e, por isso, devem ser tomados como textos da formação docente.

Foi a partir da escrita auto.biográfica que as professoras-alunas e eu fomos capazes de (re)constituir nossas trajetórias docentes, rever nossas escolhas, (re)elaborar nossas imagens profissionais.

Por isso, as auto.biografias se constituem numa fonte importante para a pesquisa do modo como *nos* dizemos e *nos* fazemos docentes, a partir das questões de gênero constitutiva da nossa profissão:

Falar de si serve a uma função mais importante na medida que muitas questões podem ser rearticuladas, incidentes antigos podem ser retomados e reavaliados, detectando-se outras razões que também possam explicá-los. O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integridade de sua *personalidade*. (CATANI et. al. 2000b, p. 40)

Esta Tese, ao considerar as questões de gênero como elementos constitutivos das representações profissionais, permitiu recuperar e evidenciar o conjunto das principais experiências docentes da realidade profissional de cada uma de nós. Para Sousa (2000), as auto-biografias são portadoras dos sentidos que essas professoras-alunas atribuíram à docência que desenvolveram.

As auto-biografias devem, no entanto, ser consideradas não como uma verdade, mas como extratos representativos do modo como interpretam as suas próprias ações no mundo (PASSEGGI, 2001a). Nesse sentido, o foco é a *história mítica* (FERNÁNDEZ, 1991) dessas professoras, ou seja, os seus dizeres sobre o que pensam terem feito em uma circunstância dada da sua profissão. Bruner (1997) enfatiza o discurso como elemento essencial para compreender não o que as pessoas realmente *fazem*, mas como *dizem* os seus mundos.

Assim, as autobiografias são elementos da formação que viabilizam a pesquisa sobre as experiências vivenciadas por essas mulheres-professoras, uma vez que permite a reconstrução da sua história, e, por esse viés, restitui o seu espaço feminino na sociedade.

É a partir da formação docente, considerando a voz das professoras-alunas que é possível compreender como as questões de gênero são determinantes no modo como as professoras-alunas (re)constóem a sua experiência docente e re.significam suas representações profissionais.

Assim, as auto-biografias, por serem fundamentais para que as professoras em formação possam descrever as *representações* sobre suas práticas docentes, interrogar-se sobre os seus próprios fazeres, são igualmente essenciais para compreender como as questões de *gênero* atravessam essas *representações*,

definindo os seus modos de serem e de projetarem-se enquanto mulheres-professoras.



Minhas referências



Memoriais

ANA. **Memorial**. PROFORMAÇÃO: 2003.

ANA Cleide. **Transformando a Prática docente**. PROFORMAÇÃO: 2003.

ANJOS. A busca de qualidade no processo formativo. PROFORMAÇÃO: 2003.

ANTONIA. **Memorial**. PROFORMAÇÃO: 2003.

CARLA. **O despertar de uma nova prática**. PROFORMAÇÃO: 2003.

CATARINA. **Memorial**. PROFORMAÇÃO: 2003.

FÁTIMA. Educar numa dimensão reflexiva e transformadora. IFESP: 2000;

FRANCISCA. **Memorial**. PROFORMAÇÃO: 2003.

IVONE. **Buscando novas experiências**. IFESP: 1999

MARIA. **A prática e o fazer pedagógico no ensino fundamental**. PROFORMAÇÃO: 2003.

MARIA de Fátima. **Em busca de saberes**. PROFORMAÇÃO: 2003.

MARIA PAULINO. **Prática docente e acadêmica: sonhos e conquistas**. PROFORMAÇÃO: 2003.

MELISSA. **Memorial**. PROFORMAÇÃO: 2003

MIRIAN. **A constante busca de conhecimento**. IFESP: 1999.

SANDRA. **Buscando novos caminhos**. PROFORMAÇÃO: 2003.

VALDÍVIA. **A utilização didática da lista de frequência: uma marca na minha prática**. PROFORMAÇÃO: 2003.

Demais fontes

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O livro se organiza em quatro capítulos que discutem: a escola face à sociedade da informação; a formação do professor reflexivo; a reflexão no conhecimento profissional docente; a gestão numa escola reflexiva. Para o exercício e aprendizagem da reflexão, a autora destaca as narrativas autobiográficas.

ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 2000a.

A organizadora é professora catedrática de ciências da educação/didática na universidade de Aveiro. O livro reúne sete artigos de diversos autores e discutem a reflexão na formação a partir da perspectiva de Dewey, do aluno, do supervisor/professor e das narrativas autobiográficas.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: _____. (org.) **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 2000b.

Nesse texto a autora retoma Schön, discutindo as razões da adoção do seu pensamento junto aos docentes, as perspectivas de formação profissional, o papel do formador, e as estratégias de formação.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: _____. (org.) **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 2000c.

Nesse texto, a autora situa a perspectiva da reflexão na realidade docente e lança vários questionamentos: porquê perguntar-se se é tempo de se ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser reflexivo? Sobre o que ser reflexivo? Como ser reflexivo?

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 159-175, 1991.

O texto decorre da dissertação de mestrado da autora. Trata da transição ocorrida no magistério primário laico, inicialmente com presença predominantemente masculina, por, a partir de meados do século XIX, mulheres.

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

O livro retoma a presença feminina na educação no Estado de São Paulo. Para isso, utiliza-se de fontes da imprensa periódica educacional feminina do fim do século XIX até os anos 30. Entrevistou três professoras primárias, que lecionaram nos anos 40 e 50.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Educação e Imaginário Social: revendo a escola, Brasília, ano 14, n.61, 199 p. p. 60-79 jan./mar., 1994.

A autora apresenta, de forma sucinta, a relação teórica possível entre as representações e a educação. Inicialmente, a autora coloca questões como a problemática da definição das representações sociais; a dimensão psicológica das representações; objetivação e ancoragem. Em seguida discute as representações sociais no campo educativo.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

O livro se organiza em oito capítulos, que abordam: a pesquisa qualitativa, os tipos e pesquisa, etnografia e sala de aula; estudo de caso; prática/pesquisa e formação docente.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A etnografia e o estudo da prática docente cotidiana. In: FERREIRA, Adir Luiz (Org.). **O cotidiano e as práticas docentes**. Natal: EDUFRN, 2000.

Além do texto de André, há outras publicações de professores do Programa de pós-graduação em Educação. O livro organiza-se em duas partes – teoria e método na pesquisa do cotidiano escolar; etnografia, mudanças escolares e educação. No texto de André, destaco a discussão que realiza acerca das contribuições da etnografia para a escola e as críticas aos estudos de tipo etnográfico.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

André é um dos nomes mais representativos na discussão da pesquisa no Brasil. O artigo de organiza nos seguintes tópicos: *a pesquisa do tipo etnográfico no cotidiano escolar, algumas questões do tipo etnográfico no cotidiano escolar*.

ANDRÉ, Marli. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professoras da Escola Normal. In: FAZENDA, Ivan. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Nesse artigo, a autora apresenta a análise de sua investigação acerca dos saberes didáticos construídos por professores de Didática/estágio da habilitação específica de Magistério, nas antigas Escolas Normais. A metodologia adotada foi a das histórias de vida. A autora destaca com resultado da pesquisa a formação, em pesquisa, dos próprios pesquisadores envolvidos.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

Esse livro é uma das primeiras publicações nacionais a discutir a questão da pesquisa qualitativa em educação. Está organizado em cinco partes, que têm os seguintes temas centrais: evolução da pesquisa em educação; a pesquisa etnográfica e o estudo de caso; a coleta de dados e seus métodos; análise dos dados.

ARDAILLON, Danielle. **O salário da liberdade: profissão e maternidade, negociações para uma igualdade na diferença**. São Paulo: Annablume, 1997.

Resultado de sua dissertação de mestrado. Em seu livro, a autora destaca a repercussão da profissionalização no universo doméstico. A pesquisa da autora está na “contra-mão” de muitas investigações que focalizam a relação mulher x trabalho, uma vez que a autora toma como campo de análise as mulheres que trabalham por desejo de profissionalizar-se, por prazer.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

O autor assim define seu livro: “Não saberia dizer se o que escrevi são reflexões, imagens ou recordações do ofício de mestre” (p. 15). O magistério está no centro do livro com a finalidade de se interrogar sobre sua função em nossas.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. Tradução livre do original: *Vindication of the rights of woman* de Mary Wollstonecraft. Introdução: Constância Lima Duarte. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Com apenas 22 anos, Nísia Floresta realiza essa tradução que se constitui num impacto para o lugar da mulher no Brasil da época, em 1832. Nísia dedica a tradução às “Brasileira e acadêmicos brasileiros”: “Toda diferença, pois, vem da educação, do exercício e da impressão dos objetos externos, que nos cercam nas diversas circunstâncias da vida” (p. 47).

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Opúsculo humanitário**. 2. ed. Introdução e notas: Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez; Brasília :INEP, 1989.

Publicado inicialmente em 1853, essa é a segunda edição desse livro, após 135 anos. Para Valadares, esse livro é uma síntese do pensamento de Nísia sobre a educadora feminista.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Intinerário de uma viagem à Alemanha**. Tradução Francisco das Chagas Pereira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

Constância Lima Duarte faz a *Apresentação* da obra. Sobre o livro de Nísia, Duarte comenta: “[...] em nenhum momento a narradora-autora esconde a condição biográfica de sua escritura. Ao contrário, revela-a com informações precisas de sua vida [...]” (p. 15). Essa tênue fronteira vida/obra, que encontrei também nas narrativas-autobiográficas que analisei, me seduziu na obra de Nísia.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Fragmentos de uma obra inédita:** notas biográficas. Tradução de Nathalie Bernardo da Câmara. Brasília: UnB, 2001.

Publicado inicialmente na França, em 1878, sob o título original de “Fragments d’un ouvrage inédit – notes biographiques”. Essa edição brasileira é a primeira publicação em língua portuguesa. Nela, além da obra de Nísia há o *prólogo* de Maria Pallares-Burke; a *apresentação* de Constância Lima Duarte; o *prefácio*, *notas comentadas* e *posfácio* da própria tradutora. Em anexo, há a publicação de *Breve exposição do Hedencalogo...* de Joaquim Pinto Brasil, irmão de Nísia, personagem motivador da escrita de *Fragmentos*.

BADINTER, Elisabeth. **Émilie, Émilie:** a ambição feminina no século XVIII. Tradução de Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso editorial; Duna Dueto: Amazonas; São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Historiadora francesa, Badinter, a partir da história de Madame du Châtelet, companheira de Voltaire, e Madame d’Épinay, amiga de Rousseau, toma a “ambição” como categoria para avaliar a história dessas duas mulheres. Um ponto particularmente pertinente do livro é o histórico que a autora faz da “ambição” e sua relação com a história das mulheres.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filisofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.

Nesse livro, o autor realiza uma discussão pertinente para os estudos da linguagem, situando a perspectiva interacional da linguagem.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostóièvsky.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

O livro é uma crítica literária acerca da obra de Dostóièvsky. Destaco o texto *Peculiaridades de gênero, do enredo e da composição das obras de Dostóièvsky*. Há uma discussão acerca dos gêneros textuais e sua relação com a realidade que o “produz”.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O livro discute, basicamente, a problemática do autor e do herói e os gêneros do discurso: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a língua.” (p. 278).

BALDI, Elena Mabel Brutten. **A Tutoria como Estratégia Educativa na Formação do Professor.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

A dissertação é um estudo de caso que investiga a tutoria como prática educativa a partir dos dados coletados junto aos professores durante as mediações do processo formativo.

BALDI, Elena Mabel Brutten. **A Tutoria segundo o corpo discente e a dinâmica de mediação adotada no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Na sua tese, a autora focaliza, agora a tutoria na perspectiva dos professores-em-formação na instituição.

BAMBERG, Michael. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Lilians Cabral. (orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

Nesse texto, a identidade é considerada como “visível” a partir da narrativa. O autor destaca a evidência da narrativa nas últimas décadas como meio pertinente de investigação psicológica.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **A Ressignificação da Prática Pedagógica de Professores em Formação.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, Maranhão. *Anais...* Maranhão: UFMA, 2001. CD-ROM.

É uma das minhas publicações acerca do trabalho desenvolvido a nível de mestrado. O texto focaliza o processo de ressignificação da prática, tendo como um dos resultados a transformação das representações de gênero acerca da profissão.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Feminino x masculino na ressignificação da prática pedagógica de professores em formação.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001, Natal. *Anais...*Natal: UFRN, 2002.

O texto discute, a partir dos relatos orais, quais as representações de gênero são constitutivas da formação docente das professoras.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e Mitos.** Tradução de Sérgio de Milliet. 12. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a. v. 1

O livro se organiza em três partes: *Destino, História e Os Mitos*. Constitui o primeiro de dois volumes, que conferem notória visibilidade a *mulher* como tema de discussão. A autora inicia seu livro com a explicitação de um sentimento – a hesitação – próprio dos temas incômodos à vida acadêmica. Simone lança com esse livro, questões que ainda hoje são perturbadoras: “[...] por que a mulher é o Outro?” (p. 57).

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida.** Tradução de Sérgio de Milliet. 10. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b. v. 2

O livro discute a *mulher* a partir de quatro perspectivas: 1. *A formação*, em que discute a infância, a moça, a iniciação sexual, a lésbica; 2. *Situação*, cujo enfoque é dado a partir do lugar social que ocupa: a mulher casada, a mãe, a vida social, prostitutas e Hetrairas, da maturidade à velhice, situação e caráter da mulher; 3. *Justificações*, em que apresenta três modelos estruturadores: a

Narcisista, a Amorosa, A mística; 4. *A caminho da libertação*, nessa parte há discussões que estão no centro do meu trabalho: mulher x profissão x destino x biografias.

BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem-comportada**. Tradução de Sérgio Milliet. 6. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

A “descoberta” dessa obra mudou, radicalmente, minha visão sobre minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Como ser a *mesma* após Beauvoir? Minha orientadora, Professora Conceição Passeggi, num tom de quem oferece um presente, me indicou a leitura desse livro, que foi uma das melhores dádivas dos últimos nove anos de orientação. Anos após minha leitura, em nossas sessões de orientação, ela me confessou que tinha minha idade quando escreveu um trabalho sobre o *amor* em S. Beauvoir. Assustei-me com a coincidência e me perguntei: “há desejos, expectativas, sonhos que marcam as mulheres professoras em diferentes gerações?” Em sua narrativa auto-biográfica, Beauvoir não analisa apenas o “itinerário” da sua vida, mas do seu pensamento, especialmente, sobre as relações de gênero. E foi justamente essa uma das mais importantes contribuições das *Memórias* de S. de Beauvoir para a análise das diversas narrativas de mulheres-professoras do meu *corpus*.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez et al. Porto: Porto, 1994.

Esse é um dos livros relevantes acerca da pesquisa em educação. Os autores fazem uma retomada da trajetória de um pesquisador, discutindo desde o início da pesquisa de campo até a escrita do trabalho. Além disso, apresentam muitas das diversas teórico-metodológicas da investigação em educação.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Para a autora: “O elemento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho [...] as imagens da vigília atual.” (p. 56). Narrar é também sofrer quando aquele que registra a narrativa não opera a ruptura entre sujeito e objeto” (p. 13). Nesse livro, Bosi mostra a face de seus sujeitos. O livro é organizado em quatro partes: memória-sonho e memória-trabalho; tempo de lembrar; lembranças; a substância social da memória.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Bourdieu é diretor de pesquisas na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Sua produção bibliográfica é, na atualidade, uma das grandes referências nas ciências sociais. Nesse livro, o capítulo II - Introdução a uma sociologia reflexiva – é muito pertinente pelas observações que realiza acerca do desenvolvimento da pesquisa.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. (coord.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Esse é um trabalho coordenado por Bourdieu, com a participação de diversos autores que, durante três anos dedicaram-se a compreender as condições de produção das formas contemporâneas de geração de miséria. Destaco a seção *Compreender*, em que Bourdieu analisa a pesquisa, seus métodos, técnicas e perspectivas.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bartrand Brasil, 1999.

Nesse livro, Bourdieu focaliza o (in)visível, o paradoxal, situando seus estudos sobre o poder simbólico na análise do “lugar” da mulher. Para o autor a “dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, [...] se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento [...]” (p. 07) . E é justamente a partir dessa relação com a comunicação, que o foco do meu trabalho situa a análise das relações de gênero no âmbito da escrita auto-biográfica.

BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

A mulher e a escrita são o centro desse livro. Em duas partes principais - *a mulher escrita* e *a escrita mulher*. Num primeiro momento, a mulher é objeto e, na segunda parte, sujeito. A leitura desse livro ampliou minha visão sobre meu próprio texto. A partir dele, senti-me convidada a leitura de “um sopro de vida” de C. Lispector. E, além disso, encontrei análises importantes em que estava fundida a questão da feminilidade e da escrita auto-biográfica.

BRANCO, Lucia Castello. A escrita mulher. In: BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

Essa seção apresenta discussões pertinentes da relação mulher x escrita. Destaco os itens: *a (im)possibilidade da escrita feminina; o feminino ofício de uma escrita delirante; a escritura não tem anel; e O sopro Clarice*.

BRANDÃO, Ruth Silviano. A mulher escrita. In: BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

Encontrei, na leitura desse texto, as palavras que traduziram a minha relação com a tese: “falar da mulher ou da figura feminina, onde quer que ela resplandeça, é de alguma forma falar de mim mesma, do meu desejo e do meu inconsciente, pois o texto sempre fala do seu autor” (p. 15).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

O autor apresenta uma perspectiva teórica pertinente para os estudos da linguagem – o interacionismo sócio discursivo. Nela, o autor articulou a perspectiva das representações de Moscovici, a interacionista de Bakhtin e a psicológica de Vygotsky.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

O autor faz uma análise da psicologia atual. E, nesse sentido, confere às auto-biografias um papel fundamental: “ Não me refiro a auto-biografia no sentido de um registro [...] Refiro-me, simplesmente, a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão.” (p. 103.)

BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira (orgs.). **Entre a virtude e o pecado**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

Este livro é uma coletânea de trabalhos de pesquisas financiadas pela Fundação Carlos Chagas. Desde o título, as autoras apresentam a dicotomia em que se situa o gênero: a virtude e o pecado. Há nove artigos que abordam as questões de gênero sob diferentes perspectivas: a sexualidade em São Paulo colonial, universo público e privado, a mulher no cinema, as bóias frias, as narrativas de bruxaria, dentre outros.

BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

Esse livro traz textos de variados autores e áreas: Educação, Literatura, História, Psicanálise, em onze artigos que focalizam: a relação mulher x trabalho x formação; mulher x sexualidade. Nesse sentido, as organizadoras, na *introdução*, assinalam como meta dos estudos acerca de gênero: “Lutar para que a dimensão de gênero seja incorporada em todos os campos disciplinares [...], contribuindo através do diálogo entre as disciplinas”.

BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. SP: Fundação Carlos Chagas, 2002.

Organizado em dezenove artigos, o livro contempla diversas abordagens ao discutir as relações de Gênero: políticas feministas e cidadania; relações de gênero e educação; violência e saúde, dentre outros. Para Carmem Barroso, que apresenta o livro, há, em seus artigos, a demonstração do amadurecimento do campo, que contribui para a consolidação da temática no âmbito das ciências sociais.

BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Céli Regina. (orgs.) . **Tempos e Lugares de gênero**. SP: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 2001.

O livro contém dez artigos, cujas temáticas podem ser organizadas nos seguintes eixos: *mulheres x trabalho; gênero x relações étnicas; violência e sexualidade*. Para Heloísa B. de Hollanda, que faz a apresentação o livro demonstra a “consolidação teórico e crítica da área dos estudos de gênero.”

BRUSCHINI, Cristina; ARDAILLON, Danielle; UNBEHAUM, Sandra G. **Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres**. SP: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 1998.

Segundo as autoras, “contrariando todos os conselhos de especialistas em elaboração de tesouros, decidimos escolher termos contidos em listas de indexadores pré-existentes e em tesouros prontos, mesmo que não originalmente em português.” (p. 16).

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Nesse artigo, destaco uma observação que se aproxima do exercício da pesquisa que empreendi: “Inserido no cotidiano escolar, o teórico da educação vai resignificando sua forma de construção do conhecimento [...] tornando-o mais modesto, porém muito mais próximo da escola.” (p. 68)

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

A organizadoras do livro constituem um grupo – Gedomge-FEUSP que desenvolvem projetos de formação contínua juntamente a professores da escola pública e com alunos da pós-graduação. O livro se divide em duas partes. Na primeira apresenta textos em que discutem a formação docente, a pesquisa, as narrativas auto-biográficas e as vozes masculinas nas narrativas. Na segunda parte, apresenta doze publicações de histórias de vida de professores.

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

A autora apresenta o projeto do Gedomge-FEUSP e discute o papel das narrativas autobiográficas no centro da pesquisa, como necessidade de se voltar para a vida e voz dos professores, a fim de melhor compreender o sentido que dão à profissão.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. *Educ. Pesqui.*, Jun 2002, vol.28, no.1, p.11-30. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/scielo/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&fmt=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=BUENO,+BELMIRA+OLIVEIRA>> Acesso em 15/out/2005.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. São Paulo: UNICAMP, n. 23, p. 55-69, 1994.

A autora faz uma retomada da perspectiva etnográfica nos estudos da linguagem, no ensino de línguas.

CARDOSO, Ana Maria et. al. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 2000.

O texto focaliza as interações pedagógicas, abordando a autonomia do aluno em relação à autonomia do professor. O texto se organiza nos seguintes itens: o movimento da autonomia, a autonomia na legislação sobre educação, práticas da promoção da autonomia, supervisão para a autonomia.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Natal: IFP, 1997. (mimeo).

Este é o texto da instituição que orienta a produção dos memoriais. É um documento, produzido pelos professores do Instituto Kennedy, que serve como base para formadores e tutelandos.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **O outro lado do aprender**: representações sociais da escrita no semi-árido norte-rio-grandense. Recife: FJN, Ed. Massangana; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, EDUFRN, 2001.

A Profa. Rosário foi sempre um apoio de conhecimento e afeto. Desde que ingressei na pós-graduação foram muitas as discussões e aprendizagens mediadas pela sua atenção como professora, sua perspicácia de pesquisadora. O seu livro, resultado de sua tese de doutoramento, reflete o seu olhar para o que “enviesa” – o outro lado – aquilo que é central – o aprender. A representação social da escrita por trabalhadores da zona rural é o objeto de seu livro que discute: a língua escrita: objeto e processo de representação; metodologia: a representação social como categoria de análise; caracterização do campo de pesquisa; a odisséia de um aprender; o que se escreve e o que se lê por aqui; a síntese possível.

CATANI, Denice Barbara et al. (Orgs.). **Docência , memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 2000a.

No texto de apresentação, as organizadoras assim definem o propósito do livro: “[...] favorecer estudos de cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e gênero e tem seu enraizamento na busca pessoal de alternativas para melhorar a atuação docente e propiciar modos de trabalhar com os professores”. (p. 09).

CATANI, Denice Barbara et al. História, memória e autobiografia. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000b.

O texto relaciona a auto-biografia à história e memória, situando seus elos, sua relação com a pesquisa e formação, a memória como e a relação com a experiência docente, e o ensino feminino à meia luz.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina? É sim, senhora!** São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

O autor explica a predominância masculina no espaço e ideário científico a partir da ancestralidade cultural: grega, judaica e cristã.

COIMBRA, Alda Maria. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero da mulher. 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.

O capítulo se organiza a partir dos seguintes itens: discurso e identidade em sala de aula; a identidade social de gênero, gênero, narrativas, reprodução e renovação da estrutura social por meio das narrativas, características das narrativas, metodologia da pesquisa.

COELHO, Maria Cláudia. Trocas materiais e construção de identidades de gênero. In : MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Lilibiana Cabral. (orgs.). **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

A autora analisa a troca de presentes entre casais e observa que esse processo reproduz as relações de gênero dramatizadas no cotidiano conjugal e, nesse sentido, reiteram o papel masculino e feminino.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

O livro se organiza em cinco partes: Os processos de aprendizagem: aprendizagem, aprendizagem escolar e instrução; fatores intrapessoais do processo de ensino e aprendizagem; fatores sócio-ambientais e intrapessoais do processo de ensino aprendizagem; a análise psicoeducativa do processo de ensino aprendizagem; conhecimento psicológico e prática educativa.

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

A partir do título, a autora atribui um valor menor a suas histórias – *vintém de cobre* –, afinal assume serem *meias confissões*. É um livro de poemas de caráter auto-biográficos em que Aninha, em *meias*, retoma suas lembranças escolares. O que há de comum entre Cora e os relatos da infância escolar das professoras pesquisadas? Destaco os poemas: Cântico Excelso; Criança; A gleba me transfigura; Mestre Silvínia; Voltei.

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

Conheci dois dos poemas desse livro ao dar aula para um dos grupos de professoras-em-formação onde desenvolvi as cartas, que, posteriormente, utilizei como *corpus* da pesquisa. A partir da leitura de *Ressalva* comprometi-me comigo em assumir uma relação autobiográfica com a tese. *A escola da*

Mestra Silvína é, para mim, uma tradução em poesia do sentimento, das histórias, do colorido, do cheiro e das lembranças escolares de cada uma de nós, professoras.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

O livro realiza uma discussão epistemológica da etnometodologia, suas influências, perspectivas, suas características. Nesse sentido, foi fundamental para meu trabalho, uma vez que me permitiu situar minha pesquisa no campo teórico-metodológico.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

O livro se organiza em seis capítulos: reviravolta etnometodológica, uma abordagem microssocial dos fenômenos sociais; as perspectivas interacionistas em educação; os trabalhos de inspiração etnometodológica em educação; reprodução e filiação; seguir uma regra.

CROS, Françoise (ed). **Le mémoire professionnel en formation des enseignants: Un processus de construction identitaire**. Paris: L'Harmattan, 1998.

O livro conta com a participação de diversos autores. Organiza-se em três capítulos: Processo de elaboração do memorial profissional e construção da identidade; índices e definições da dinâmica identitária nos textos produzidos no memorial profissional; tutoria e memorial profissional.

DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

O livro se constitui de 20 artigos de grandes autoras na área. Para a organizadora, o objetivo do livro é formular algumas respostas para a questão: "qual foi/é/será o lugar das mulheres?" A mulher é escrita nesse livro a partir de diversas perspectivas: a sexualidade; mulher na história dos lugares; saúde, religião, trabalho.

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

O livro se organiza em duas partes: Prática e invenção de si; histórias de vida e invenção do homem. Destaco a discussão das histórias de vida no campo das ciências sociais.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Les histoires de vie en formation: la reconstruction du sujet. In: _____. **Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation**. Paris: Anthropos, 2000b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et Éducation: figures de l'individu-projet**. Paris: Anthropos, 2003.

O livro se organiza em cinco capítulos: Modelos biográficos e escritura de si; construção biográfica e educação de si; biografia a socialização; biografia e formação contínuo: a experiência e o projeto; escola, saber e figura de si.

DOMINICÉ, P. **L'Histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Édition L'Harmattan, 2000.

Dominicé é um dos nomes mais representativos da temática das histórias de vida em contexto de formação. O livro se organiza em seis capítulos: as faces da formação; os adultos e sua psicologia; a biografia educativa, nova versão da história de vida; Alice, Eric e os outros; fala e maneiras de escrever; repensar a educação.

DOMINICÉ, Pierre. A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). **Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988a.

Assim define seu método de Trabalho: a) Reflexão teórica; b) transformação de uma situação de ensino num contexto de investigação; c) atividade em grupo: partilha oral da sua narrativa de vida educativa; d) análise das biografias redigidas segundo uma grelha proposta pelo professor e discutida pelos participantes, tendo em vista sua aplicação.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988b.

“**Os traços educativos da história de vida** escrita nos textos de que dispomos, põem em evidência processos que são reconhecidos pelos seus autores como aqueles através dos quais se formaram.” (p. 55).

DUARTE, Constância Lima (org.). Tradução de Miguel Lemos e Paula Berinson. **Cartas: Nísia Floresta & Auguste Comte**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

Além da publicação da correspondência, o livro traz o texto introdutório de Duarte – “Uma amizade (quase) Positivista: Nísia Floresta e August Comte” – em que analisa a relação de Nísia (e do feminismo) com o Positivismo. Duarte também apresenta a cronologia (vida / obra) de Nísia e Comte.

DUTRA, Flávia Silveira. Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero. 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.

A autora aborda a questão do discurso e gênero em contextos institucionais: “[...] as práticas discursivas das quais os(as) alunos(as) participam em sala de aula podem também contribuir no processo de (re)construção da identidades de gênero [...]” (p. 136).

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. **Perspectivas atuais sobre a formação de professores**. Lisboa: editorial Estampa, 1977.

O livro se organiza em duas partes: sistemas de formação de professores; investigação sobre a formação de professores. Nesse livro, há um item muito importante – a formação permanente: “a formação inicial dos agentes de ensino não poderá estar desligada de um sistema global de formação permanente [...]” (p. 68).

ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto editora, 1997.

O livro, em seis artigos de diversos autores, ressalta a dimensão humana da profissão docente. “São cada vez mais importantes os estudos que nos levem a refletir de forma mais fundamentada sobre a profissão. Só dessa reflexão fundamentada poderá emergir a reconstrução da profissão docente em que todos sentimos necessidade.” (p. 223).

FARR, Robert. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

O livro se organiza em três partes: dimensões teóricas da teoria das representações sociais; dimensões metodológicas da teoria das representações sociais; dimensões práticas da teoria das representações sociais. O prefácio do livro é assinado por Serge Moscovici, que enfatiza: o papel da teoria das representações sociais; o mundo individual e social; a complexidade e elasticidade das representações sociais.

FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In:_____. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

A autora situa a relação teoria x prática. Para a tese, considero pertinente a análise que é realizada acerca da formação que a prática da pesquisa proporciona. A autora coloca o encontro de papéis professor/pesquisador recente no cenário de formação docente e aponta esse como um estágio transformador das práticas da sala de aula. É justamente essa a análise que realizei da minha própria prática em sala de aula: a pesquisa é um exercício permanente, e isso me permitiu transformar parte de minhas vivências em sala de aula em campo de pesquisa dessa tese.

FAZENDA, Ivani; SOARES, Magda. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

O título desse artigo me levou a leitura de imediato. Após a escrita da minha dissertação de mestrado, que, de certo modo, fechou um ciclo importante da minha vida profissional, o meu desejo era me libertar do formato absolutamente previsível e linear das teses acadêmicas. Trouxe esse desejo para a tese, queria colocar a minha e a vida de inúmeras professoras que participaram da pesquisa e, sobretudo, da minha formação humana e o modelo de apresentação-desenvolvimento-conclusão seria nos condenar a *morte*. Nesse sentido, as autoras ratificam: “em minha trajetória pessoal de pesquisadora, percebo uma trajetória que, por um lado, me levou, gradativamente, do convencional ao não-convencional” (p. 122).

FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A partir das necessidades de orientação de projetos para a pós-graduação, e, especialmente, das dificuldades dos alunos em optar pela perspectiva metodológica mais adequada ao trabalho, os autores organizaram essa publicação. São onze artigos que discutem as abordagens da pesquisa: fenomenologia, dialética materialista, pesquisa em história, pesquisa participante, etc.

FAZENDA, Ivani. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Além de uma entrevista com Ivani acerca da organização do livro, há ainda dez artigos que compõem este livro, discutindo as seguintes temáticas: a condução da pesquisa na pós-graduação, os caminhos da pesquisa, a investigação na Escola Normal, pesquisa e práticas pedagógicas, o cotidiano da pesquisa, metodologias e mídias na formação docente.

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

“O método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que considero formadores para os adultos.” (p. 81)

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

Os usos das biografias como aposta científica: por atribuir à subjetividade valor de conhecimento; a visão de um indivíduo é relevante para a compreensão da realidade social; a biografia requer uma abordagem qualitativa: “Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos, e portanto expostos às inúmeras deformações de um sujeito-objecto que se observa e se reencontra.” (p. 21).

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Alicia faz uma análise pertinente da relação de gênero e docência.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Abordagem da psicopedagogia clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Nesse texto Alicia lança uma noção pertinente para a análise das histórias de vida de professoras: a história mítica.

FERREIRA-ALVES, José; GONÇALVES, Oscar F. **Educação narrativa do professor**. Coimbra: Quarteto, 2001.

O livro situa as narrativas de si como novo paradigma da formação docente, aumentando a compreensão acerca das possibilidades e processos de transformação da pessoa do professor. Assim, o livro constitui a perspectiva narrativa do desenvolvimento.

FETTERMAN, David M. *Ethnography step by step*. **Applied social research methods series**, v. 17. London: Sage publications, 1990.

A publicação traz uma orientação minuciosa acerca da pesquisa etnográfica. O livro enfatiza os métodos, técnicas, os conceitos, as abordagens de análise,

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, Fontana realiza a difícil síntese em seu texto que transita entre a literatura, história de vida e reflexão teórica. No seu livro encontrei recortes e aproximações teóricas que “invejei” para minha tese. Encontrei também muitos relatos que poderiam contar nos inúmeros memoriais e cartas de professoras que analisei, o que me faz pensar numa aproximação entre as histórias de todas nós, mulheres-professoras: “É que eu já nasci entre elas e vibi a escola antes mesmo de ser aluna. Filha de professora, sobrinha de professora, cresci vendo-as às voltas com a preparação de aulas [...]. Tentei fugir à sina [...]” (p. 13.).

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não** – cartas a quem ousa ensinar. 11 ed. SP: Olho d'Água; 2001. p. 85-92.

Livro que contém a carta remetida às professoras-alunas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Um dos autores mais representativos da Educação no Brasil. Seu pensamento tem grande repercussão na área educativa em todo o mundo. O foco de Paulo Freire é um objetivo político: “a política de libertação”.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

“A sua perspectiva de conscientização parte do reconhecimento de que a pessoa traz em si o universo inteiro” (Loudes Pintasilgo, 1998).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Um dos livros mais conhecidos de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia “desvenda”/reestrutura muitos dos elementos sutis das relações educacionais.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Mulher professora em escola especial: ecos, vozes e marcas da diferença**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

O livro resulta da dissertação de mestrado da autora. Numa linguagem que rompe a dureza acadêmica e, em muitos momentos, se “refugia” na literatura, a autora apresenta uma discussão sobre a escolha que as professoras fazem da educação especial; apresenta o relato dessa professoras; o recorte metodológico.

FREUD, Sigmund. **Um estudo autobiográfico**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

Segundo o próprio Freud “dois temas ocupam essas páginas: a história da minha vida e a história da psicanálise” (p. 87). Essa “confissão” ratifica os resultados das discussões realizadas em meu trabalho: a indissociabilidade da vida e da formação. Essa pista, colocado no texto autobiográfico de Freud é, para mim, uma pista a ser, pesquisada: Quais as semelhanças/diferenças entre as narrativas autobiográficas de mulheres e de homens?

GADELHA, Maria José de A. **Formação de professores: uma avaliação psicossocial**, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Essa dissertação constitui o conjunto de trabalhos, juntamente com os de BALDI, desenvolvidos pelo PPGEd cuja pesquisa se desenvolveu no Instituto de Formação Presidente Kennedy.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identidade dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (orgs.).

Identities: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

O texto faz uma reflexão acerca da identificação de falantes nas transcrições. Essa atividade, para o autor, envolve a atribuição de identidades aos sujeitos. Assim, o processo de “nomeação” dos falantes é situado como recurso metodológico pertinente para a análise.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

O livro retoma o conceito do professor reflexivo, em vários artigos de autores como Sacristán, Bernard Chalot, e outros.

GONÇALVES, Rosa Edite; RAMOS, A. 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.

Nesse texto, as autoras situam a escrita autobiográfica como estratégia de desenvolvimento do professor reflexivo: “[...] a escrita [...] é o meio para ganhar a vida, no sentido de dela se apoderar, através da mediação, na procura da saída, da escapatória do labirinto que tarda mas habita a sua razão de ser.” (p. 128).

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.

É uma das bibliografias pertinentes para o estudo das histórias de vida. Esse artigo é constituído dos seguintes temas: a investigação educacional; colaboração e desenvolvimento dos professores.

BERGMAN, Ingmar. GRITOS e sussurros. *Produção:* Lars-Owe Carlberg. *Direção e Roteiro:* Ingmar Bergman. s/l: Estúdio Versátil. *Ano de Lançamento (Suécia):* 1972. DVD: *Tempo de Duração:* 90 minutos. 2003.

GUIGUE, Michèle. Índices de socialisation professionnelle dans lês mémoires de formation d’IEFM. L’usage dês textes officieles. In: DROS, Françoise (ed.). **Le mêmóire professionnel en formation des enseignants – un processus de constrution identitaire.**(Action & Savoir) . Montreal: L’Harmattan INC., s.d.

O texto realiza a análise de memoriais usados no IEFM. Focaliza a interface entre a formação profissional e os índices de socialização presentes nesse texto.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

O livro pensa as questões de gênero a partir da interface trabalho/classe e sua relação com a sala de aula.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Memorial** (apresentado ao Departamento de Teoria da Comunicação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para o concurso de provimento do cargo de professor titular no setor Teoria crítica da Cultura) Rio de Janeiro, 1993. Disponível em <http://acd.ufri.br/pacc/literaria/memorial.html>. Acesso em: 02 de jun de 2005.

A autora inicia seu memorial refletindo acerca da própria escrita auto-biográfica. Seus projetos, seus filmes, suas leituras, as pessoas que marcaram sua trajetória profissional refletem o amadurecimento da autora acerca da sua vida e profissão. Ao mesmo tempo que (re)conta o passado apresenta seu projeto de vida para a formação. A partir desse memorial, ampliei as minhas leituras, me “reconciliando” com a literatura e adotando textos com viés autobiográfico de mulheres reconhecidas nacional e/ou internacionalmente pelas sua “palavras em papel.”

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Nesse livro, Heloísa reúne diversos nomes cujos trabalhos têm relevância internacional na área de gênero. O objetivo do livro é apresentar um panorama das diversas abordagens teóricas de gênero no campo atual. O livro organiza-se em três partes: *repensando a diferença, a questão nacional, impasses e perspectivas*.

JACOBINA, Eloá; KÜHNER, Maria Helena (Orgs.). **Feminino/masculino: no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

O livro focaliza a mulher nas mais diversas mídias e tempos, como demonstram seus nove capítulos: a unidade primordial: perda ou fantasia?; no teatro grego: o espelho em que os rostos se dividem; na poesia do renascimento; no romance de séc. 19; cem anos de cinema; na música popular brasileira; na televisão; nas letras; na psicanálise.

JOSSO, 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.

A autora assinala três momentos reflexivos da Biografia Educativa: 1) A Formação em questão, “como me tornei no que sou”; “como tenho as idéias que tenho”; 2) A descoberta da singularidade dos percursos de formação, mobilizar as recordações em grupo, ordenando o tempo de maturação; 3) Os percursos de Formação, explicitação dos fios condutores.

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

Esse livro é uma importante contribuição no cenário das histórias de vida em formação. Para Nóvoa, que escreve o prefácio da obra, o livro é, ao mesmo tempo a história da vida da autora e de uma (nova) perspectiva que inclui o sujeito no centro de sua formação. O livro se divide em três partes: a formação no centro das narrativas de vida; as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação; contribuições do saber biográfico para a concepção de dispositivos de formação.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença**: masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

A autora assim define seu livro: “[...] nos capítulos que seguem, vou tratando das mínimas diferenças que separam os campos masculino e feminino na literatura, no cinema e no comportamento cotidiano” (p. 15).

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

O texto caracteriza a pesquisa-ação a partir dos seguintes parâmetros básicos: 1. processo social; 2. participativa; 3. prática e colaborativa; 4. emancipatória; 5. crítica; 6. reflexiva. Para a tese, a discussão é pertinente, tendo em vista que, nessa perspectiva, a pesquisa-ação viabiliza o conhecimento de *si*.

KENSKY, Vani Moreira. Memórias e Formação de Professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara et al (Orgs). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre a formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

A partir da discussão entre *memórias e tecnologias*, a autora situa a rememoração, pelos professores, de sua própria história de vida como objeto pertinente de pesquisa. Para a autora esse *mergulho* viabiliza ao professor a reflexão acerca das influências sobre sua prática docente.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

O livro situa a linguagem como agente, como espaço de interação e não apenas como objeto. Nesse sentido, se inscreve na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, em que a linguagem é espaço de construção de ações.

KÜHNER, Maria Helena. No teatro grego, o espelho em que os rostos se dividem. In: JACOBINA, Eloá; KÜHNER, Maria Helena (Orgs.). **Feminino/masculino**: no imaginário de diferentes épocas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Ao analisar o teatro, a autora afirma: “ação e posse, domínio e conquista, exigência e iniciativa ousada e desempenho eficaz – constantes em tudo que é dado como modelo do masculino.” (p. 53)

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

Em seu texto, Laurentis aborda o gênero como representação e auto-representação, resultado de discursos e práticas cotidianas e institucionalizadas. A autora compreende o gênero como sistema simbólico, como representação social que se constitui na interface com a subjetividade.

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

Em *Um sopro de vida* encontrei a (con) fusão entre personagem (Ângela), narradora e autora (Clarice) que cada uma das mulheres-professoras da pesquisa vivencia ao escrever suas narrativas autobiográficas. Numa travessura, gostaria de “furtar” as palavras de Clarice quando trata da escrita de *si*: verdade x mentira; da escrita e procura de *si*; do construir-se e destruir-se enquanto *si* escreve. Seu texto literário me ajudou muito a compreender as Histórias de Vida: “Eu inventei Ângela porque preciso me inventar” (p. 31).

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **A educação da mulher: a feminização do magistério**. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 4, p. 22-40, 1991.

A autora analisa a feminização do magistério à luz da separação dos saberes que se atribui aos homens e às mulheres: “Sempre foi ofício de mulheres ensinar. Transmitiam aquilo sem o que não se vivia: a vida (trazer a luz) e a morte (chorar os mortos). Depois reclusas, esmeravam-se, ao menos algumas, em saberes doutrinários. [...] Logo se decretou-se que saberes se destinavam aos homens [...]. A elas, continuar cuidando da vida [...]” (p. 25).

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres**. Santa Catarina: Editora da Universidade, UFRGS, 1987.

A autora analisa a formação oferecida pelas Escolas Normais, especialmente o Instituto de Educação (Escola de Mulheres) do Rio Grande do Sul. A mulher está, desde o título, “Prendas e anti-prendas”, no seio de valores paradoxais e simultâneos em sua formação.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto, 2000a.

“[...] dar visibilidade a um sujeito que estava escondido, procurando ‘fazer falar’ quem tinha sido silenciada, dando voz àquela que sofrera dominação.” (p. 11). O livro se organiza em cinco partes: um olhar feminista sobre a educação; gênero e magistério: representações plurais; segredos e mentiras do currículo, sexualidade e gênero nas práticas escolares; pedagogias da sexualidade; corpo, escola e identidade.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

O livro é constituído por seis artigos: pedagogias da sexualidade de Louro; o corpo e a sexualidade de Weeks; curiosidade, sexualidade e currículo de Britzman; Eros, erotismo e o processo pedagógico de Hooks; cultura, economia política e construção social da sexualidade de Parker; corpos que pensam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’ de Butler.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

Nesse texto a autora discute: “compondo identidades”; “educando corpos, produzindo a sexualidade normal”. Situa as mulheres como sujeitos da constituição de sua identidades de gênero: “Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua identidade e seu gênero”. (p. 26).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Orgs.). **Docência , memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 2000d

Nesse texto, a autora toma dois conceitos como norteadores para a discussão: gênero e magistério. Gênero é considerado como construção social sobre as diferenças sexuais, suas formas e valores assumidos no seio das relações sociais e, nesse caso, no magistério. Apresenta e analisa diversas representações femininas acerca da docência como a professora solteirona, casta, religiosa, a professorinha, a normalista.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

“É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz o se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.” (p. 21).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. SP: Fundação Carlos Chagas, 2002a.

Um dos grandes nomes no âmbito das questões de gênero, Louro situa o gênero como categoria presente da Educação. A autora analisa criticamente a feminização do magistério, a emergência de identidades (de gênero) nos contextos educacionais e os efeitos das representações sociais na constituição das identidades de gênero.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História da mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002b.

A epígrafe desse texto é de autoria de Nísia Floresta e “ordena”: “educai as mulheres!”. Louro discute a transformação do magistério em trabalho feminino e retoma/apresenta, numa perspectiva histórica, as diversas representações das mulheres acerca da docência. Nesse sentido, são evidenciadas a religiosidade, a maternidade e a austeridade.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. 3. ed. Rio de Janeiro: record, 2004.

Diria que Luft transforma em literatura o cotidiano de uma mulher, de seus pensamentos, de sua poesia, angústias e sonhos. Assim como “um sopro de vida” de Clarice, esse livro marcou a escrita do meu trabalho (e da minha vida). Com o livro, descobri um pouco da “Canção das mulheres” e da “Canção dos homens”, do “Sexo mais oprimido”, de “Machos e fêmeas”, e pensávamos: “Escrever, por quê?”... porque “Eu sou meus personagens”.

MAY, Tim. Interviewing: methods and process. In: _____. **Social Research: issues, methods and process**. Buckingham: Open University Press, 1993. p. 91-110.

O texto apresenta a entrevista como método possível a ser utilizado na pesquisa. Orienta o seu uso a partir dos seus diversos tipos: estruturada, semi estruturada. Situando a posição do pesquisador diante do informante, o texto é uma fonte pertinente para pesquisadores qualitativos.

MAY, Tim. The method of participant observation. In _____. **Social Research: issues, methods and process**. Buckingham: Open University Press, 1993. p. 111-131.

O texto apresenta as nuances e estratégias que a observação participante requer. O papel do pesquisador em relação aos seus sujeitos, os instrumentos complementares que se pode adotar.

MALUF, Sônia Weidner. Gênero, poder feminino e narrativas de bruxaria. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira (orgs.). **Entre a virtude e o pecado**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

Esse artigo aprofunda as reflexões acerca das narrativas de bruxaria em uma comunidade litorânea no sul do Brasil. As narrativas, ao focalizarem a bruxa estão, na verdade, focalizando a mulher como centro de poder de ação dentro da comunidade.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

Esse livro foi uma das primeiras leituras que fiz como aluna da graduação, por indicação de Passeggi. Na ocasião de transcrição dos dados ele foi fundamental por indicar necessidade de pensar a fala diferentemente da escrita. Nesse sentido, o autor indica diversas convenções para que, na ocasião das transcrições, a leitura dos dados da oralidade sejam legíveis.

MATOS, Olgaria. Masculino e Feminino. **Revista USP**. São Paulo, n. 2, p. 133-138, jun./ago., 1989.

Professora de filosofia Política do departamento de Filosofia da FFLCH da USP, nesse texto a autora retoma diversos autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse para compreender o *lugar* da mulher na mitologia.

MEDEIROS, Maria das Neves; DANTAS, Otilia Maria Alves Nóbrega Alberto. Formação de professores em serviço: a experiência do IFESP. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001, Natal. *Anais...Natal*: UFRN, 2001.

Professoras do Instituto Kennedy, nesse trabalho as autoras retomam de forma global os principais paradigmas da formação no IFESP.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

Citado em diversas bibliografias que discutem a relação docência e gênero, o trabalho de Mello é muito pertinente para situar o lugar da mulher-professora no contexto de representações, história e valores relativos à docência.

MISHLER, Elliot G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In : MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

A relação das histórias de vida com duas modalidades de tempo – o cronológico e o narrativo. O primeiro refere-se ao ponteiro do relógio, e o segundo à experiência. Dois sincronizadores distintos que estão presentes nas narrativas autobiográficas de artesãos e sobreviventes de abuso sexual, analisadas no texto.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

A autora discute o uso das histórias de vida como texto fundamental para evidenciar rupturas e elos, presentes na complexidade dos processos de formação.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

O livro focaliza como, nas práticas discursivas da sala de aula, construímos nossa identidade de raça, gênero e sexualidade. O livro se organiza em três partes, que têm como tema a questão das raça, a sexualidade e gênero e o discurso como desconstrutor de identidades. Destaco o capítulo 2 da parte I: Narrativa como processo da construção da identidade social de raça.

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

O livro, segundo os organizadores no texto de apresentação, resulta “de um esforço interdisciplinar de teorização e de construção metodológica, o que revela, por um lado, a compreensão da necessidade do pensamento interdisciplinar para focalizar a complexa questão das práticas identitárias.” (p. 15).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: _____ . (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.

Esse livro possui artigos que foram muito pertinentes para a relação que estabeleço na tese acerca da constituição de gênero numa perspectiva histórico cultural de cada sujeito: “Na visão sócio construcionista das identidades sociais que estou utilizando aqui está claro que aprendemos a ser quem somos como mulheres [...] professores nas práticas discursivas [...]” (MOITA LOPES, p. 25).

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

Esse foi um dos primeiros textos que li, no início da minha graduação, acerca da pesquisa qualitativa. Naquele momento, tantas definições, perspectivas ainda me pareciam muito estranhas e distantes. A vivência contínua da pesquisa me permitiu “descobrir”, na prática, o sentido da própria pesquisa.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Lembro-me que a publicação desse livro por Moita Lopes tornou-se, logo no início da minha graduação, uma espécie de leitura obrigatória. O livro circunscreve a lingüística aplicada no campo teórico-epistemológico.

MONTECINOS, C.; GALLARDO, Justo. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. In: ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio D. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O texto dá continuidade aos estudos em pesquisa-ação.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara. A leitura de romances no século XIX. In: Caderno Cedes, ano XIX, n 45, jul/98.

Fui aluna da profa Arisnete durante 01 ano do doutorado. Nesse período, partilhei das discussões e “descobri” várias bibliografias que pensavam a *mulher*, inclusive as pesquisas de colegas acerca de gênero. Esse texto, um dentre os vários livros da professora, resultado de seu incansável exercício de leitura e produção, discute as representações da mulher-leitora nos romances do século XIX.

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

Helena Morley é o pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970). A autora, com cerca de 12 a 15 anos, segue os conselhos do pai e inicia a escrita do seu diário, que compreende os anos de 1893-1895. O diário só foi publicado em 1942, nas palavras da autora: “Ultimamente pus-me a revê-los e ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas.” (p. 13). Por se tratar de uma obra que “está”, no dizer de Eulálio no texto de abertura - *Livro que nasceu clássico* -, “a meio caminho do

documento e da ficção” (p. 07) constituiu-se numa leitura relevante. Além disso, o caráter autobiográfico feminino, as impressões sobre a escola, as experiências escolares e docentes, ajudaram-me a compreender os relatos das mulheres-professoras quando retomavam sua infância escolar e início da carreira docente.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Essa foi uma das primeiras leituras que fiz como aluna do Mestrado. Acompanhar o pensamento de Moscovici é sempre uma tarefa desafiadora. Poderia dizer que é um texto sobre as R.S. que se “atreve” a não conceituá-las. Esse é, para o leitor, um dos objetivos com a leitura.

NABHOLZ, Maria Teresa de Barros; BARROS, Vitória Mendonça de. **As faces eternas do feminino**: no cinema e na propaganda. São Paulo: TRIOM, 1996.

O livro se organiza em cinco partes: considerações teóricas; o mundo feminino; a presença do feminino no cinema; as faces do feminino na propaganda.

NASSER, Elizabeth Mafra Cabral. **Viça a diferença, com direitos iguais**. Natal: EDUFRN, 2004.

Na apresentação do livro, feita por Miriam Pillar Grossi, reúne os vários textos de Nasser em cinco grandes eixos temáticos: educação e socialização das mulheres e homens; violências contra as mulheres; trabalho das mulheres e divisão sexual do trabalho; feminismo; mulher e política. E, ao avaliar sua publicação, Nasser afirma: “De certa maneira eles [os textos que compõem o livro] representam uma trajetória: a da minha luta pelos direitos da mulher, com muita honra.” (p. 15).

NÓVOA, A; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: DRH, 1988. (cadernos de formação).

O livro conta com oito artigos de autores como Chené, Dominicé, Ferrarotti, Josso, Pineau. Os textos discutem o uso das autobiografias na formação profissional. O livro visa discutir a formação de adultos e coloca-se como texto pertinente para análise dos problemas da formação.

NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000a.

Este livro reflete acerca dos percursos docentes em oito artigos, que tematizam sobre: as histórias divida e os ciclos de vida docente; diários biográficos; professores do ensino primário.

NÓVOA, A . Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000b.

Nesse artigo, que abre a obra do livro que organiza, Nóvoa situa o *professor* como objeto de investigação. Aponta as histórias de vida como perspectiva metodológica para a investigação docente sobre si: “ Ei-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (p. 17).

NÓVOA, A. (org.). **profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999a.

Com artigos de autores de diversos países, o livro representa das várias visões sobre o *professor*: “Gostaríamos que Profissão Professor incentivasse o debate interno no seio das escolas e a reflexão científica no âmbito da formação inicial e contínua, ajudando a fomentar uma nova cultura profissional do professorado. (NÓVOA em texto de apresentação da obra, p.12).

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999b.

Em seu texto, Nóvoa discute o processo histórico de profissionalização do professorado e traça o que denomina de “esboço” de um modelo de análise da profissão docente.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

O livro foi relevante para aprofundar meu entendimento acerca da língua, linguagem e sua relação com o desenvolvimento humano e suas ações.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Esse texto tem discussões pertinentes que relacionam linguagem, cognição e representações. Nesse sentido, contribuiu para a análise das histórias de vida como dados propícios a abordagem interacionista sócio-discursiva que adotei.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

O livro apresenta numa linguagem de fácil acesso as principais contribuições do pensamento de Vygotsky.

OLIVEIRA, Marta Kohl de.; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

O livro se organiza em três partes: Cultura e desenvolvimento humano; afetividade, cognição e ética; a psicologia e os desafios da prática escolar. Para meu trabalho, destaco os artigos de Kohl, que discute a periodização do desenvolvimento do psicólogo, e o de Rego, que apresentou os impactos da escola na constituição dos sujeitos: “[...] o estudo de autobiografias pode significar um recurso metodológico valioso para as investigações de campo da psicologia [...]” (REGO, p. 59).

OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico (orgs.). In: OLIVEIRA, Marta Kohl de.; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

Os autores retomam a questão do desenvolvimento, nas diversas teorias psicológicas, propondo a discussão da necessidade, ou não, a universalidade desse processo. Nesse sentido, o desenvolvimento individual, implica a reelaboração, pelo sujeito, de seus conteúdos culturais, materiais e simbólicos. Em nosso trabalho, o foco desse dinâmica está no gênero, como categoria sujeita a essas transformações.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Este livro reúne oito artigos que discutem as seguintes temáticas: a tradição roschiana, desenvolvimento conceitual, a escola e a formação de adultos, o pensamento narrativo e lógico-científico, o self.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1998.

O texto realiza a articulação entre o pensamento de dois grandes nomes da educação.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. EDUFRRN: Revista Odisséia, 2005, no prelo.

O trabalho faz parte do seu pós-doutorado e situa o memorial (acadêmico e de formação) na perspectiva das histórias de vida.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente**. In: ANAIS DO II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE. Brasília, UNB: 2003.

Em cada um dos seus textos, Passeggi presenteia seus orientandos com a primeira leitura. Após as inúmeras versões que elabora, entrega-nos a ousada tarefa de ler e criticar. Difícil tarefa porque, de certa forma, também fazemos parte de seu trabalho. Esse texto é o momento em que inicia uma articulação teórica de peso acerca das histórias de vida em contexto de formação.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de Formação: processos de autoria e construção da identidade profissional. Projeto de Pesquisa**. FAP/UFRN, CNPq/PIBIC, CAPES, Natal: 1999.

Esse projeto foi o "ninho" para os diversos projetos desenvolvidos sob sua orientação. Com esse projeto, redigido em 1999, Passeggi deu a primeira versão dos inúmeros desdobramentos que a pesquisa vivenciou, culminando em 6 doutorandos, 05 mestrados e em seu próprio pós-doutorado acerca das histórias de vida em formação.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: **processos de autoria e de construção identitária**, In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. *Anais...*Campinas: UNICAMP, 2000.

Foi uma preocupação da autora, desde seus primeiros artigos sobre as histórias de vida a questão da autoria. Relacionando a perspectiva sócio-interacionista, Passeggi levantava como questão que ao passo que as professoras redigem seu memorial reinscrevem suas representações acerca da profissão.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Autoconhecimento: Metacompetência Para a Formação Permanente** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2001a, Natal. *Anais...*Natal: SESI, 2001a.

Para a publicação desse material, Passeggi não só coloca o cuidado da partilha da leitura com seu grupo, da revisão teórica, como oferece-o à crítica do próprio sujeito cujos dados analisa. Apesar de todas as etapas da pesquisa terem sido desenvolvidas a partir do consentimento de seus participantes, esse texto foi lido e avaliado por uma das professoras cuja história analisamos.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Subjetividade e alteridade na formação docente ao longo da vida** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001b, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2001b.

Nesse texto, Passeggi retoma teoricamente três conceitos básicos para a formação e análise dos memoriais de formação e relatos auto-biográficos da formação: subjetividade, alteridade e o tempo (permanente).

PEREIRA, Francisco de Assis. **As contribuições do texto livre na vitalização pedagógica da sala de aula**: uma experiência na escola pública, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Destaco o capítulo inicial em que o autor situa a pesquisa qualitativa no contexto educacional. A partir desse texto, amadureci do ponto de vista teórico-metodológico meu trabalho de campo.

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.

O texto apresenta e discute três pontos básicos para a pesquisa e formação docente: a análise conceitual dos termos usados na literatura educacional acerca da pesquisa realizada por educadores em escolas; um histórico dos educadores-pesquisadores no mundo; a análise de três modelos de formação de professores.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Esse livro é composto de onze artigos, a partir de três partes que tratam, basicamente das seguintes temáticas: formação – professor reflexivo: historicidade do conceito; prática – epistemologia da prática e a autonomia da crítica na formação de professores/as; professor reflexivo – profissionais da educação e as mediações na formação do professor reflexivo.

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

Pineau é um dos grandes nomes a discutir as histórias de vida em contexto de formação. Nesse livro, sua discussão está no entorno de um dos elementos constitutivos das histórias de vida: o tempo. O livro contém treze capítulos, organizados em três partes: Temos tempo?, em que situa a problemática do tempo na formação; vôos das histórias dos tempos, nessa parte o autor discute o tempo, a partir das várias perspectivas teóricas; e Formação permanente e conquista de seu tempo, em que situa as histórias de vida como sincronizadores do tempo de formação.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les Histoires de vie**. 2. ed. Tradução de Maria da Conceição Passeggi para leitura e discussão do seu grupo de pesquisa, tradução ainda não publicada. France: Presses Universitaires de France, 1996.

Para o autor, as histórias cotidianas se manifestam como práticas de intergerações, intragerações entre pares, aniversários, práticas de rastros (documentos, fotografias, vídeos, etc.).

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras: Celta, 1999.

O livro tenta discutir os encaminhamentos metodológicos que sejam pertinentes para o tratamento dos dados das pesquisas em histórias de vida. O livro compreende quatro partes: estudo teórico; a prática do inquérito; apresentação do inquérito por histórias de vida acumuladas.

PONDÉ, Glória. Releituras do feminino na literatura infantil. **Revista VIDYA – Revista Santa Maria/RS**, v. 19, n. 33, p. 73-81, jan-jun, 2000.

Em 2001 tive a oportunidade de ser aluna do mestrado da professora Glória Pondé. Na ocasião a professora discutia as relações de gênero na profissão docente. Realizei um trabalho, como avaliação final do curso, em que analisei os dados da pesquisa à luz dessa perspectiva. Esse trabalho foi a primeira versão dos estudos que desenvolvo até agora acerca das questões de gênero e docência.

PRETI, Dino. (Org). **Análise de Textos Oraís**, projeto NURC/SP, São Paulo: FFLCH-USP, 1995.

Esse texto, juntamente com o de Marcuschi, referendado anteriormente, constituem uma fonte pertinente para quem trabalha com dados da oralidade transcritos.

PROPOSTA PEDAGÓGICA **Para O Curso Normal Superior**. INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE ROFESSORES PRESIDENTE KENNEDY, Natal: 2002.

O texto situa os principais paradigmas da formação docente do Instituto, do memorial de formação, dos seus critérios de avaliação, do seu quadro docente, etc.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE **Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica** (PROFORMAÇÃO). Natal: 2000.

O texto dispõe toda a proposta pedagógica do PROFORMAÇÃO, seu sistema de avaliação, carga horária, quadro docente, estrutura administrativa, diretrizes para elaboração do memorial, etc. A consulta a esse documento institucional responde pela demanda da utilização de memoriais produzidos por alunos do PROFORMAÇÃO na minha pesquisa.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Projeto Do Curso De Especialização Em Linguagens E Educação** UNIVERSIDADE POTIGUAR. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. Natal: 2003.

O texto dispõe sobre o público-alvo, período de realização, carga horária, total de vagas, objetivos do curso, apresentação e justificativa. Tendo em vista que as cartas, que constituem parte dos meus dados, foram elaboradas pelos professores que estavam em formação nesse curso, a consulta ao projeto do curso se faz pertinente.

PUPPIM, Andéa. Mulheres em cargos de comando. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

A pesquisa se desenvolve a partir da perspectiva qualitativa do estudo de caso, cuja coleta de dados ocorre em uma empresa multinacional. O foco no *jogo de imagens* que a autora trabalha, considerando como as representações se incluem nas adjetivações atribuídas aos homens e às mulheres, é pertinente para compreender os processos que vivenciam ao serem motivadas e/ou repelidas a determinados status profissionais.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstrução do self. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

Nesse artigo, o autor relata sua experiência ao redigir o memorial para concurso de professor titular: “o autor do memorial acha que está empenhado em um exercício de autobiografia no qual é ele que decide o que entra e não entra.” (p.348).

RAMOS, Maria Antónia e GOLÇALVES, Rosa Edite. 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.

O texto situa as narrativas autobiográficas no contexto de formação. Para as autoras, “o processo de escrita como instrumento e método de reflexão acerca de experiências vividas a que, como profissionais da educação, chamaríamos acção.” (p. 125).

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

O livro é resultado da tese de doutoramento da autora. Apresenta a pertinência das histórias de vida para o desenvolvimento e, ao longo da análise dos relatos, as questões de gênero são colocadas pelos sujeitos como pertinentes em sua formação. O livro se organiza nas seguintes seções: Escolarização: o papel da educação no desenvolvimento do ser humano; o estudo de narrativas autobiográficas; narrativas: a escola revisitada; a cultura escolar e a constituição da singularidade.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2002.

O livro se organiza em quatro capítulos, a partir das seguintes discussões: a vida de Vygotsky; cultura e natureza humana; pressupostos filosóficos e implicações educacionais; contribuições da teoria – afetividade e penetração no mundo acadêmico.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singulares: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

Esse artigo decorre é uma reflexão pertinente da autora acerca da repercussão que a escola exerce na formação dos sujeitos. Para isso, a autora focaliza as histórias de vida desses sujeitos por considerar um recurso metodológico valioso por expressar seus significados construídos socialmente e a dinâmica de sua transformação.

REIS, Maria Cândida delgado. Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

O que interessaria, ao estudar as professoras de hoje e seus relatos sobre a profissão, a história das professoras de quase oito décadas? Essa pergunta que, inicialmente, poderia repelir a leitura de Reis, muda, na verdade meu destino de leitora. Ao ler *Guardiãs do futuro*, percebi as inúmeras aproximações nas formas de se representar a docência de hoje e de ontem: o sacerdócio, a abnegação, a austeridade e maternidade.

ROLAND, Beatriz. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. 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.

Ao discutir sexualidade e gênero, sexualidade na escola, a autora situa as histórias de vida como instrumento que permite se posicionar reflexivamente diante de sua vida e formação.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. 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.

Como professoras constroem sua identidade de gênero a partir dos relatos de suas histórias de vida? Essa pergunta conduz a autora a uma análise dos relatos orais dessas professoras, e conclui que em diversos momentos dos relatos profissionais são entrecortados pelos traços de gênero.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Céli Regina. (orgs.) . **Tempos e Lugares de gênero**. SP: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 2001.

A autora discute a educação formal, mulheres e gênero a partir de duas perspectivas: no plano da produção feminista (conhecimento) e no plano das políticas educacionais.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A autora situa a formação docente atual como processo que responde não apenas pelos saberes de conteúdo, como pelo desenvolvimento de dimensões culturais, emocionais e biográficas.

SARTE, Jean-Paul. **As palavras**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

Licença. Esse livro, indicado por um amigo recente, faz parte de um projeto de leitura (e de vida?). Qual o lugar das questões de gênero na formação dos professores? Quais semelhanças e diferenças nas atribuições de gênero há entre homens e mulheres professores? Quais sentimentos envolvem-os na escrita autobiográfica? Essas são perguntas que lanço para a continuidade do meu projeto de formação docente.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

Nesse livro, há a análise da repercussão do feminismo na constituição da ciência em diferentes momentos da história da ciência e das mulheres. O livro se organiza em três capítulos: *as mulheres na ciência, o gênero nas culturas da ciência, o gênero no cerne da ciência*.

SCHWARZ, Roberto. **Duas Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Em 1996 ingressava na Universidade como estudante de Letras. Em 1998 um professor de literatura – Marcos Falleiros – comentava, em sala de aula, permanentemente, sobre esse livro e “Minha vida de menina” de H. Morley. Naquele momento, qualquer abordagem literária que indicasse para “fora” da literatura, para biografias e realidades não me interessavam. Demorei sete anos para “fazer a lição de casa”: ler esse livro. Comecei a entender, então, as aulas do professor Falleiros, apenas quando a pesquisa me apontou o universo intimista da escrita das mulheres.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O autor é um dos nomes mais expressivos no Brasil a discutir a ciência, seus métodos e técnicas. Nesse livro destaco a apresentação dos diversos textos de gênero científico, inclusive o memorial.

SILVA, Maria Celeste Marques. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. (Ciências da educação). Porto: Porto Editora, 1997.

A autora destaca o “Choque com a realidade” e, a partir da análise dos dados, identifica as representações dos professores: motivação para a profissão; imagens da formação inicial; sentimentos expressos; reflexões sobre a prática e desejo de formação contínua; dificuldades percebidas pelos professores.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Dois olhares sobre como é “ser professora”: vozes da literatura infanto-juvenil e vozes de alunos(as) do ensino fundamental. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

A partir das representações de professoras, presentes na literatura infantil, e dos relatos de alunos do ensino fundamental, a autora identificou oito representações docentes: maternal, a que vigia, a mal-humorada, a que transmite conhecimento, a que incentiva a leitura, a que brinca, e a que resolve conflitos.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**. Travessia de uma educadora: São Paulo: Cortez, 1991.

O livro é referência para a escrita auto.biógráfrica no contexto institucional. A publicação decorre do seu memorial para seleção de professor titular na UFMG. No IFESP é uma das grandes referências para orientação do Memorial de formação.

SORJ, Bila. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Céli Regina. (orgs.) . **Tempos e Lugares de gênero**. SP: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 2001.

A autora inicia seu texto apontando a necessidade de situar a mulher no foco das discussões sobre sociedade, família e trabalho no mundo contemporâneo. Temas como cidadania, aborto e delegacia

da mulher são tomados como elementos de análise de uma sociedade que para ser pensada tem que se pensar a mulher que a constitui.

SOUSA, Cynthia Pereira de. A Evocação da Entrada na Escola. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

Esse texto apresenta uma reflexão acerca das imagens escolares e o que suscitam acerca da docência. A autora observa que, muito mais do que as marcas dos conteúdos escolares, a entrada na Escola é um evento cujas histórias constituem a subjetividade dos sujeitos.

TRIGO, Maria Helena Bueno. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

O texto analisa, no contexto da Universidade de São Paulo, na década de 30 o seu papel nas mudanças dos códigos de sociabilidade acerca da relação homem/mulher e o papel da mulher nas práticas sociais (profissionais) emergentes.

TOBIM, Kenneth. Ethical issues associated with researd on teaching and learning. *Les Cahiers du CIRADE*, vol. 1, sept., Université du Quebec à Montreal. 1998. p. 45-75.

O texto discute as sutilezas éticas da pesquisa qualitativa. Aponta diversas estratégias a serem consideradas no desenvolvimento da pesquisa.

VASCONCELOS, Geni Nader (org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

As professoras *escrevem* seu destino. Nesse livro várias professoras redigem suas histórias situando como o magistério em surge em suas vidas e, ainda, seus dramas e expectativas profissionais.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

Nesse livro, o autor realiza a análise das histórias de vida a fim de compreender as representações sociais desse sujeito. Além da análise dos dados empíricos, o autor realiza uma retomada do estado da problemática, pertinente para situar as histórias de vida no contexto teórico, metodológico atuais.

VION, Robert. **La communication verbale**. Analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.

O texto destaca o dialogismo, a imagem social, seus papéis, a dramaturgia e figuração, a enunciação e interlocução, intersubjetividade, a psicologia e o sujeito social, a perspectiva etnometodológica.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipola. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Destaco a relação do desenvolvimento e aprendizado, que a partir da perspectiva sócio-interacionista de Bronckart relaciono à linguagem e as ações humanas na sua formação permanente. O livro se organiza em duas partes: teoria básica e dados experimentais; implicações educacionais.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O texto relaciona pensamento e linguagem. Vygotsky é, atualmente, um dos nomes mais expressivos nomes da Educação. Suas teorias, amplamente revisitadas por outros teóricos, é, neste trabalho, associada a aprendizagem e desenvolvimento do adulto em formação profissional.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

A autora faz considerações pertinente para o meu trabalho, no que concerne à narrativa (textos autobiográficos) e aprendizagem/desenvolvimento humano (formação de professores).

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

Professor de Sociologia na South Bank University em Londres, tem destaque na atuação política de identidade homossexual, na década de 70. Nesse texto, discute: 'o sijeito do sexo', a "historicizando o corpo", "sexualidades e normas sexuais", "sexualidade e poder", "identidades sexuais", "sexualidade e política".

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

Esse livro é elaborado a partir de duas preleções realizadas por Virginia nas Universidades de Newnham e Girton, em Cambridge. Desde o título, a autora explicita a necessidade de um "lugar" para a mulher. Virginia, ao tratar sobre a relação *mulher x ficção*, desvelou-me o exercício da escrita: "O mundo dizia-lhes [às mulheres] num tom de mofa: Escrever? Para que serve a vossa escrita?" (p. 68). Por vários meses desejei ler esse livro, mencionado nas várias referências sobre Gênero. Após minhas buscas (em *sebos*, livrarias nacionais e bibliotecas) por uma edição em língua portuguesa, tive acesso ao livro a partir da livraria virtual portuguesa www.portoeditora.pt.

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

O primeiro registro desse *caderno de notas*, ou *Caderno de esboço*, como a própria autora denomina, é de 1909, quando Woolf tinha 27 anos. O livro, cujo manuscrito foi descoberto apenas 2002, contém

sete peças inéditas, e, em uma seção, comentadas pela organizadora. Em seus contos, Woolf deixa “escapar”: “Eles desejavam a verdade, e tinham dúvidas se uma mulher podia dizê-la ou encarná-la [...]” (p. 55). É exatamente esse tom agudo em que coloca a escrita da mulher que me interessa para compreender as narrativas auto-biográficas das professoras e lançar a pergunta: como se (re)conhecem enquanto mulheres-professoras em seu escritos?

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

O foco desse livro é a discussão, a partir dos diferentes referenciais teóricos, acerca da pesquisa na formação e no trabalho docente. São seios os capítulos, de diferentes autores, que analisam sua experiência de pesquisa em vários países. São os temas dos capítulos: *Modelos de formação docente, pesquisa ação participativa, pesquisa e justiça social, pesquisa e emancipação universitária, professor do apartheid e professor progressista, concepções da pesquisa-ação entre professores*.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio D. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O autor situa a pesquisa como um dos pontos cruciais da formação docente. A partir desse texto, compreendi um pouco minha própria trajetória de pesquisa e de docência. Para Zeichner é necessário inicialmente analisar a experiência de outros professores, para analisar sua própria prática. Para o autor, é necessário definir a própria experiência e isso só é possível com uma reflexão crítica de *si* enquanto sujeito e objeto.