

# Memória e autobiografia

Formação de mulheres e formação de professoras

*Cynthia Pereira de Sousa*

*Denice Barbara Catani*

*Maria Cecília Cortez Christiano de Souza*

*Belmira Oliveira Bueno*

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

“No teatro da memória,  
as mulheres são sombras tênues”

*Michelle Perrot*

“Quando mamãe soube que estava grávida pela nona vez ficou nervosa, pois já tinha seis meninas e dois meninos, e todos lhe diziam, se fosse outra menina ‘era bruxa’, pois seria a sétima filha e, para que o encanto fosse desfeito, era necessário que os filhos mais velhos batizassem a criança”

*Bruxa, Sim ou Não:*

relato de formação de uma professora

O presente texto articula-se em dois planos: o primeiro tematiza as especificidades dos modos de constituição e recuperação da memória individual e da memória feminina; o segundo busca vestígios e configurações dessas especificidades em relatos de mulheres professoras a respeito de suas experiências de vida, enunciando a partir daí algumas possibilidades novas acerca das relações pedagógicas e dos processos de formação escolar. Os relatos autobiográficos aqui examinados foram elaborados no âmbito de um trabalho de reflexão sobre as prá-

ticas profissionais do exercício docente, bem como de discussão das questões teóricas envolvidas, levado a efeito na Faculdade de Educação da USP por um grupo de professores, compondo parte das atividades do GEDOMGE (Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero). A análise que se tem a partir daí exemplifica um esforço de deslocamento das preocupações sobre formação de professores do eixo tradicional dos recortes disciplinares para um investimento de inclusão da própria voz do docente, de sua história pessoal de formação e de trabalho como elementos de conhecimento capazes de contribuir para a melhoria de seu exercício profissional.

Atentas às dificuldades de caráter teórico e metodológico que cercam as iniciativas de gerar intervenções férteis no domínio de ação profissional, entendemos nossos investimentos reflexivos à inclusão das teorizações sobre a questão da memória, da memória feminina e da autobiografia. Ao serem produzidos, os relatos visavam a uma espécie de reconstituição de experiências capaz de provocar a localização de episódios significativos ao longo do processo de formação na história de vida escolar e ex-

tra-escolar das pessoas. Visavam assim a propiciar análises e reflexões sobre o processo de formação de modo a potencializar a redefinição de si nas relações docentes, nas quais o objeto é a formação do outro. Sem pretensões demonstrativas, o texto que aqui se apresenta é o segundo de uma série que especifica relações entre docência, memória e gênero, buscando a construção e explicitação de elos teóricos entre esses termos que permitam compreender entrecruzamentos sócio-histórico-psicológicos a partir de investigações sobre a vida dos professores.

A fundamentação das principais questões relativas ao trabalho de formação continuada de professores que articula a dimensão do exercício da docência, as relações e imposições de gênero e a revitalização de análises que incidam sobre processos de constituição da memória individual e coletiva está explicitada no texto “Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores” (Bueno, Catani, Sousa e Souza, 1994). Na oportunidade buscou-se discutir questões teóricas relativas à memória individual e coletiva, aos processos tradicionais de educação docente e aos estudos sobre gênero, em especial sobre a condição feminina e trabalho de magistério. Procurou-se, também, destacar e analisar a fecundidade da proposta de geração de uma contra-memória profissional, mediante a produção de autobiografias e relatos no processo de formação continuada de professores. Agora, o objetivo é apresentar parte das investigações que vêm sendo realizadas em continuidade a esse trabalho e que têm se proposto a examinar possíveis especificidades da memória feminina, da escolha da profissão e do exercício docente, tal como se configuram enquanto questões investigadas por estudiosos da área e enquanto representações nos relatos autobiográficos dos professores com os quais se tem trabalhado.

### **Sobre a memória feminina e suas possíveis especificidades**

Se é verdade que referências biográficas não são novidade na escrita da história das mulheres,

pois foram um elemento importante na primeira forma de história feminina, como é o caso do livro de Christine de Pisan, *A cidade das mulheres*, publicado na Inglaterra no século XVI,<sup>1</sup> tentar analisar a questão dos modos como as mulheres se lembram do passado, como se processa ou como funciona a memória feminina significa enfrentar uma série de desafios de ordem teórica e metodológica, contradições e ambigüidades, em que muitas perguntas ainda não têm resposta. Todavia, esse é um campo de pesquisas que, embora recente, vem desenvolvendo-se rapidamente, talvez porque venha no bojo do interesse crescente pelos estudos sobre a condição feminina e as relações entre os sexos, em uma perspectiva histórica.

Uma primeira questão a ser aqui tratada diz respeito à própria relevância do estudo da memória feminina. Nesse sentido, as teses de Sylvie Castele-Schweitzer e Danièle Voldman, historiadoras francesas que trabalham a questão das fontes orais para a história do gênero feminino, são instigantes. A recuperação dessa memória é uma questão fundamental na escrita da história das mulheres, seja porque elas ainda permanecem como um grupo o qual a história, durante muito tempo, negou-se a investigar ou reservou-lhe um lugar sem qualidade, seja porque compõem um grupo social que, embora constitua a outra metade da humanidade, continua a sofrer diversas formas de opressão e de exclusão. A esse grupo destinou-se uma esfera específica, a do privado, e é dessa esfera que se supõe que “elas estejam aptas a conservar a lembrança” e, ao recuperar-se a memória desse domínio, a história estaria, finalmente, fazendo justiça às mulheres (Castele-Schweitzer e Voldman, 1984, p. 62).

O estudo da memória feminina tem sido feito de modo tal que possibilita construir histórias de vida com a coleta de relatos autobiográficos, per-

---

<sup>1</sup> Agradecemos a profa. dra. Maria Lucia Garcia Palares-Burke pela colaboração e sugestões relativas às obras de Christine de Pisan, nascida, provavelmente, em Pisa, Itália, no ano de 1363.

mitindo, mais recentemente, trabalhar também os modos de funcionamento da memória. Por um lado, os materiais biográficos estimulam a tentativa de uma “releitura crítica” que coloque em questão “os critérios androcêntricos de avaliação e definição dos fatos históricos” (Varikas, 1988, p. 45). Por outro, a história das mulheres não pode prescindir também da utilização das fontes orais, mais ainda pelo fato de que o manuseio da escrita foi, no escoamento do tempo, uma atividade privilegiadamente masculina. Nesse sentido, não causa estranheza, portanto, a configuração de uma condição que vem se arrastando ao longo do tempo, na qual os “modos de dizer” têm superado “os modos de escrever”, fazendo da história feminina um campo constituído muito mais de “traços orais que de escritos”. A emergência das mulheres no cenário social se viabiliza à medida que escutamos o que elas têm a dizer, que façamos com que falem. Assim, recolher a sua palavra, os seus muitos modos de dizer, torna-se “um trabalho prioritário e a oralidade, o vetor privilegiado de sua história”. Além disso, o recurso às fontes orais pode contribuir para “esclarecer as relações e os limites mais precisos entre o privado e o público, permitindo novos olhares sobre domínios supostamente bem conhecidos” (Castele-Schweitzer e Voldman, 1984, p. 67).

O outro aspecto é o ponto central desta discussão, ou seja, os modos de funcionamento da memória feminina e seus conteúdos específicos. Antes, porém, devemos esclarecer o sentido em que certos termos são utilizados. Quando fazemos referência às *especificidades* da memória feminina, não estamos com isso querendo endossar certas teses feministas que entendem que pôr em relevo o *específico* seja atribuir “excepcionalidade” às mulheres (o excepcional é aquilo que é fora do comum, concebido como anomalia, como algo que deve ser considerado à parte, como algo que foge à regra comum, como aquilo que transgride a ordem natural) e, por conta disto, enveredar pelo caminho da sustentação da diferença que se traduz em desigualdade e inferioridade da mulher. No século passado, as “mulheres excepcionais” eram aquelas que ousa-

vam sair do seu lugar, tendo possibilidade de se afirmar como indivíduos, como seres singulares e de se introduzir no “mundo interdito da cultura” e, até mesmo, no domínio do poder político. O sentido aqui proposto não é redutor das experiências vividas pelas mulheres aos domínios que lhes têm sido tradicionalmente assinalados, mas instala-se dentro do que se nomeia um “feminismo do possível”, que é aquele “que inverte a escala hierárquica dos valores fazendo da diferença atribuída às mulheres uma fonte de superioridade” (Riot-Sarcey e Varikas, 1988, p. 77). Na inversão dessa ordem, um dos pontos cruciais seria permitir às mulheres falar sem mediadores, sem a intermediação ou interferência masculina e, na recuperação do conjunto das experiências humanas, pontuar o que as mulheres têm em comum e o que têm de específico (Varikas, 1988).

No âmbito de tais considerações, observa-se que, apesar das diferentes modalidades de análises sobre o que venha a ser e como funciona a memória feminina, no passado e no presente, existe o consenso de que ela está intrinsecamente ligada ao lugar que a mulher ocupa e aos tipos de atividade que ela desempenha no espaço social. A história oral constitui-se, então, em uma maneira de restituir-lhes o seu espaço em uma “sociedade masculinizada, regida pelos homens, mas sem cair no equívoco de festejar um mundo sem homens, pois isso seria jogar com exclusões e negar a realidade social”. Se existe, portanto, algum indício de um “valor libertatório” na recuperação da memória feminina por meio das fontes orais, tal empreendimento deve estimular “uma reflexão sobre *as formas e o trabalho da memória*” (Castele-Schweitzer e Voldman, 1984, p. 62, grifos nossos).

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

1992, p. 137-138). Mas, de um modo geral, o registro dos fatos, as modalidades da lembrança e a arquitetura do “teatro da memória” guardam ligações estreitas com o lugar que as mulheres ocupam na família e no meio social, ou seja, segundo sua condição (Perrot, 1989).

Considerando-se a história feminina ao longo do século passado e até meados deste século, os vestígios e os dados — colhidos principalmente por pesquisadoras — evidenciaram diferentes modos e formas de registro das lembranças das mulheres, situados estritamente no que se convencionou nomear de “esfera do privado”, em oposição à do “público”, conceitos estes que se tornaram categorias de análise de ciências como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a história. Quais são esses vestígios, essas provas de práticas de uma memória feminina que transitam por espaços eminentemente femininos? Michelle Perrot aponta e analisa esses vestígios, instalados no chamado universo do privado e agrupados em diferentes áreas: nos setores mais recônditos estão os diários íntimos, fechados a sete chaves; as cartas sigilosas de amor ou as cartas confidenciais trocadas entre amigas ou parentes; ou, ainda, os arquivos de família, espécie de “atas” onde foram registrados aspectos significativos das várias etapas de existência de uma família.

De outros elementos também compor-se-ia a memória das mulheres, situados mais na periferia do “íntimo mais íntimo”, porque mais visíveis, já que expostos pelos cômodos da casa e, desse modo, partilhados por outras pessoas da própria família, por parentes ou pessoas do círculo mais restrito de amizades, mas, ainda assim, inscritos no território do privado. Tais elementos podem ser percebidos nas muitas e pequenas coisas que as mulheres de outros tempos gostavam de ter (e quantas, talvez, destes tempos de agora, também gostam?), de colecionar, de guardar para olhar e relembra alegrias passadas, evidenciando um processo de acumulação que, às vezes, parece não ter fim: roupas íntimas e de passeio, presentes recebidos, lembranças trazidas de viagens, bibelôs, bijouterias, miniaturas, jóias de família, caixas e caixinhas, álbuns de foto-

grafias e porta-retratos fixando imagens queridas, as indefectíveis cristaleiras, “pequenos museus da lembrança feminina” (Perrot, 1989), enfim, todas aquelas coisas que servem à rememoração de prazeres e bem-querenças que ficaram em algum lugar do passado.

A indagação a ser feita é: como conceber tais processos nos dias de hoje, naquilo que se denomina “história do tempo presente”, ou seja, na história dos últimos quarenta anos, marcada por grandes mutações, rupturas e avanços, pela inserção mais ampla das mulheres no mercado de trabalho e por sua conquista de vários setores do espaço público? A memória feminina seria, ainda assim, uma memória do privado e dotada de especificidades, comparada aos modos de rememoração dos homens?

Em artigo sobre pesquisa recente, publicado em 1985, Isabelle Bertaux-Wiame afirma que não é correto estabelecer uma oposição entre a memória feminina e a masculina, muito embora pareça ser evidente que as mulheres tenham lembranças diferentes da dos homens. A diferença não repousa em nenhum fator biológico, mas “é o lugar social que é determinante para a estrutura da memória sobre o social [...] e para a produção das formas de memória específica nos homens e nas mulheres”. O que ela concluiu de seu estudo sobre a memória da vida cotidiana em um subúrbio parisiense é que

as mulheres têm uma memória familiar porque sua esfera social é a da reprodução familiar; não porque são mulheres, mas porque são mães de família, responsáveis socialmente pela reprodução dos adultos e pela produção das crianças. É somente na medida em que esta obrigação as conduz a exercer práticas sociais diferentes daquelas dos homens que elas têm uma memória e uma relação com sua vida diferentes (Bertaux-Wiame, 1985, p. 26).

Nessa linha de raciocínio podemos apontar outro exemplo, indicado ainda no mesmo artigo de Sylvie Castele-Schweitzer e Danièle Voldman (1984, p. 63 ss.). Trata-se do caso de duas ex-prisioneiras de campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial, e suas memórias diver-

sas, distintas, sobre a mesma situação vivida. Uma das mulheres tinha uma certa estratégia de sobrevivência inteiramente voltada à afirmação de sua feminilidade, por meio do seu conhecimento de cosméticos, que foi o que lhe permitiu ficar viva. Desse modo, ela embelezava suas guardiãs e procurava manter uma aparência sempre elegante. Já a outra mulher, também judia, tinha participado do movimento da Resistência, tendo sido aprisionada com o estatuto de “chefe de família”. A imagem que ela possuía de si mesma era uma imagem masculina, herdada e, sem dúvida, reforçada por sua profissão de médica, ofício pouco feminino naquela época.

Com essas duas histórias de mulheres, que viveram experiências similares na Segunda Guerra Mundial, as autoras buscam demonstrar duas diferentes memórias, com marcas bem características: na primeira delas, a figura feminina é precisa sobre as cronologias e os acontecimentos cotidianos, os lugares e os nomes, podendo ser qualificada como *memória concreta*. A outra, a da médica, é determinada pelos acontecimentos mundiais, a reprovação moral e política do fenômeno nazista — seria uma memória muito mais engajada nos eventos —; além disso, trata-se de uma pessoa envolvida nas associações de deportados que se organizam em torno da lembrança. Sua memória poderia ser classificada como uma *memória abstrata* e reestruturada logicamente.

Tais argumentos são reveladores e têm um peso significativo nos esforços de construção de uma história das relações entre os sexos. A esta altura dos acontecimentos, já é ponto pacífico que a escrita da história das mulheres, ao invés de significar a elaboração de uma história à parte, de um campo distinto de outros, possibilita, isto sim, sua reintegração ao conjunto dos seres humanos, compondo o que deve ser entendido como uma “história da humanidade”. Assim concebida, a história das mulheres, no que se refere à memória, poderia permitir o estabelecimento de outra via interpretativa: o abandono da hipótese de uma memória específica do sexo feminino, também em razão do fato

de que tal raciocínio poderia estar contribuindo para fortalecer teses conservadoras sobre a condição feminina. Essa outra linha interpretativa estabelece que, se tanto para os homens quanto para as mulheres a memória é marcada, é estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados, ela pode ser concebida como *assexuada*, diversificando-se segundo diferentes trajetórias individuais e, por consequência, estruturando-se de acordo com os papéis sexuais. Esses diferentes percursos são constituídos por muitas variáveis, tais como o meio social, o nível de estudos, a participação política, a faixa etária, que, por sua vez, interferem nos modos de recuperação do passado (Castele-Schweitzer e Voldman, 1984, p. 63-64). Assim, não é o fato de pertencer a um dos gêneros que especifica o tipo de memória, mas as experiências e trajetórias de vida de cada sexo.

Se outrora foram mantidas mudas e submissas no privado (esfera e papel da reprodução), no momento atual as mulheres participam amplamente da esfera do público (trabalho produtivo e responsabilidades sociais), o que implica repensar a questão das modalidades de trabalho de sua memória. Para além das esferas histórica e culturalmente reservadas a cada sexo — o público e o privado, o lugar da produção e o lugar da reprodução —, que são categorias mais pertinentes ao estudo da história de mulheres e de homens da sociedade ocidental até a primeira metade deste século, o que emerge da “história do tempo presente” são imagens retocadas ou, mais do que isso, alteradas, modificadas: as diferentes realidades vividas por homens e mulheres, protagonistas da trama social, emergem por intermédio das fontes orais, nas quais discursos contraditórios sinalizam o confronto entre o imaginário, os valores, os estereótipos e as imposições culturais. Na “história do tempo presente” vive-se um período de rupturas em muitos níveis e de uma conseqüente redistribuição dos papéis sexuais tradicionais ou, pelo menos, de uma tentativa de repensar esses papéis.

Essa reavaliação, que leva em conta a evolução econômica, social e cultural, poderá ensinar,

como alguns textos teóricos já apontam, tentativas de encontrar recortes mais operatórios ou modos mais pertinentes de pensar a diferença entre os sexos, na busca de superação da dicotomia entre público/privado e produção/reprodução, entre outras. Para tal, é necessário, como afirmam Castele-Schweitzer e Voldman, a elaboração de um certo número de estudos sobre “as representações mentais e sociais dos papéis masculinos e femininos” na “história do tempo presente”.

Ainda que se esteja de acordo com a idéia do privilégio da dimensão oral na constituição da história das mulheres, tem-se optado, no decurso do trabalho com as mestras, por reconstituições das histórias de formação pela via escrita. Tal fato se deve, principalmente, a limitações do tempo disponível para a produção das histórias, uma vez que o grupo de professoras reúne-se quinzenalmente na FEUSP, durante quatro horas. A proposta de produção do relato escrito facilita a fluência dos encontros, permitindo que se faça uma retomada em conjunto das histórias construídas individualmente e que se trabalhe aproximações e distanciamentos que favoreçam a compreensão dos processos formadores. As especificidades da produção do relato escrito têm sido objeto de análises que buscam explicitar as características peculiares do trabalho de escrever sobre si e das reinterpretações que nele se baseiam. Nesse sentido, o artigo de Verena Alberti (1991) a propósito da ficção literária faz argutas observações sobre a questão, passíveis de serem estendidas a outros domínios.

### **A formação de mulheres que se tornaram professoras**

Ao lado da ocupação pelas mulheres da profissão do magistério, um outro fenômeno parece ter chamado bastante a atenção dos historiadores da educação: a feminização do percurso escolar, especialmente aquele destinado à formação de professores — as mulheres já na virada deste século constituíam a maioria dos alunos das escolas normais. Progressivamente, a partir da década de 50, as mu-

lheres seriam predominantes entre os alunos de alguns cursos superiores, notadamente daqueles voltados à formação de professores do ensino secundário e logo também seriam a maioria dos professores desses mesmos cursos.

Essa triunfante marcha das mulheres em direção à tomada da cidadela educacional, através de seu corpo docente e discente, não esgotou no entanto todas suas implicações, nem sempre tão otimistas. Alguns estudos assinalam, assim, o lado negativo da incorporação, pela escola, da ideologia da domesticidade e da submissão femininas (Bruschini e Amado, 1988; Demartini e Antunes, 1993, entre outros). Nessa linha, o argumento da baixa qualidade das escolas de “esperar marido” fundamenta resultados de pesquisas que demonstram, pelo acompanhamento de estatísticas, que as mulheres ocuparam o reduto da educação pelos postos mais baixos da hierarquia do sistema. E que quase sempre a feminização foi associada à desvalorização econômica e social do ensino no nível e no ramo em que se instalou (Demartini e Antunes, 1993).

A desqualificação social da formação escolar das mulheres — algo do espírito que determinava, no início do século, que se trocasse, na Escola Normal, a geometria pelos trabalhos de linha e agulha — justificou, por extensão, a progressiva perda, por parte do magistério, da autonomia de ação e de conhecimento (Bruschini e Amado, 1988). Através do recrutamento de mulheres, que têm proverbialmente restringido seu espaço de circulação intelectual e social, foi possível naturalizar-se a ilegitimidade do professor como interlocutor e produtor do saber. Educadas dentro e fora da escola para serem submissas, era-lhes natural que o saber emanasse do livro, do professor, do diretor, do topo da pirâmide acadêmica ou administrativa, e não de suas próprias cabeças.

É como se a educação feminina, mais tarde contaminando a educação de forma geral, padecesse de mal estar estrutural em relação ao saber. Começando pela formação: sob a visão do alto da hierarquia acadêmica e administrativa, havia algo de suspeito, no sentido de ilegítimo, menor, ou

menos ambicioso, na escolha de um curso cujo objetivo era o magistério. A suspeição se confirmava através de inúmeros indicadores: o fato, por exemplo, de que, nos cursos de formação de professores, os professores que formavam professores nas ciências ditas aplicadas não fossem eles próprios cientistas, mas pedagogos. E quando o eram, algo de estranho havia em lecionar numa escola dedicada a formar professores e mulheres; sempre era possível devolver-lhes a acusação que faziam às alunas: a de terem transformado em vocação a ausência de melhor escolha.

Muita coisa conspirou para que as mulheres se submetessem ao dispositivo político-econômico perverso subjacente ao fenômeno de escolarização em massa, cujo enredo é conhecido. Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que tem reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres.

Coisa conhecida quando se trata de aprofundar a vocação feminina ao professorado, aponta-se para o que o sublime da vocação, tão reiterado na formação escolar, escondeu de ignorância teórica e técnica, ou serviu como engodo para encobrir a precariedade das reais condições de trabalho. Menos aprofundada foi a análise desse céu que não protege. Pois, nesse vocabulário de abnegação e devotamento, as professoras quase não tiveram lugares de dizer de seus demônios, das decepções, da mesquinha da formação, de experiências de violência simbólica que sofreram, do tédio dos cursos, da insolúvel contradição entre teoria e prática, de todo um processo que acabou, enfim, por lançá-las na sala de aula na mais inexprimível das solidões. Pois, ao contrário das teorias que aprenderam, que

afirmavam que a aprendizagem era natural, ou porque a mente do aluno é mole como cera, ou porque se desenvolve como planta, ou ainda porque, na sua relação com os objetos, constrói espontaneamente seu conhecimento, ensinar era uma tarefa muito difícil.

Nessa solidão, suscitada sempre pela insuficiência proverbial dos cursos de formação em face da complexidade da situação de ensino, no vazio existente entre a teoria e a prática, as professoras, de uma perspectiva sempre vista como negativa do ponto de vista acadêmico, souberam, no entanto, forjar formas de agir e pensar, uma ética profissional peculiar a seu sexo, que podemos chamar de devotamento.<sup>2</sup> Chamadas de “missionárias leigas”, julgadas segundo uma perspectiva sociológica de percepção profissional patrimonialista ou pré-capitalista em uma sociedade que se organizava em relação ao trabalho sobre valores mais anônimos e universais, as professoras sempre foram vistas como o “outro”, atrasadas e desconformes.

Se algumas vezes um diário pôde recolher os avessos de uma ideologia demasiadamente sufocante, mesmo na atualidade essa testemunha de perplexidades e construções de práticas e experiências teve quase sempre o destino do fogo, a volúpia do “queimar essas páginas até se converterem em outras tantas películas negras com os olhos vermelhos” (Woolf, 1989, p. 42). E foi assim que as professoras, tendo sido impedidas, como o viajante emblemático de Benjamin, de se tornarem sábias pela incorporação de vivências de muitas vidas e pela ciência de muitas experiências, tiveram sua fala corta-

---

<sup>2</sup> Mais adiante, no último subtítulo deste texto, examinamos algumas características desse devotamento feminino, a partir dos trabalhos de duas autoras americanas, Carol Gilligan (1982) e Nel Noddings (1984 e 1986), que desenvolvem a proposição de uma ética baseada no desvelo. Suas análises trazem um novo sentido para as interpretações que, de modo pejorativo, sempre se fizeram a esse modo de ser das mulheres, marcado por dedicação e interesse pelas pessoas e coisas que as cercam.

da em toda sua extensão, revelando a diferença que existe entre *dizer* e o que “a linguagem oral espera, para falar, que uma escrita a percorra e saiba o que ela diz” (Certeau, 1982, p. 211).<sup>3</sup> Numa modalidade própria da modernidade, a professora tornou-se personagem no qual vivência e palavras se encontram profundamente cindidas (idem, p. 212). Não se espera que a professora incorpore, nas suas leituras e formação, uma experiência ampliada do outro, identificada com a história de sua própria vida. Não se tolera, ainda mais na linguagem escrita, que uma professora se coloque em relação ao conhecimento como partícipe ou personagem. A professora apenas ensina e, ao fazê-lo, retira o seu próprio ser para o reinado das sombras.

No imaginário social, as professoras não têm história porque apenas repetem o que aprenderam: repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional. Objeto da memória de alguns alunos que delineiam a figura de quem os iniciou nos primeiros passos da carreira em que se tornaram célebres, tanto quanto são suas mestras obscuras, as mulheres professoras não são em geral sujeitos de memória. Talvez alguma coisa se deva à oposição, apontada por Monique de Saint-Martin (1989), entre ser escritora e ser professora no início do século. Talvez a benevolência social com que lhes era aberta a carreira intelectual pagasse tributo ao fato de que as professoras, ao contrário das escritoras, no caminho da obscuridade, do anonimato, fizessem o voto do silêncio sobre si. Assim, muitas vezes ficou vedada às mulheres professoras a escrita da memória, mesmo pensada como tendo a si própria como única leitora, que, colocada num ponto qualquer do futuro e numa instância crítica mais apurada, pudesse fazer com que se recuperasse o todo, refizesse um percurso de vida profissional, alcançando-a no seu conjunto e reconstruindo seu sentido.

<sup>3</sup> Para maiores detalhes a esse respeito, ver Certeau, 1982, p. 211-242.

## A narrativa de formação de mulheres professoras

Os relatos autobiográficos de experiências de formação aqui considerados recebem agora um exame que busca evidenciar os vestígios das determinações de gênero, pondo-os em conexão com o exercício docente. *Como a descrição das experiências pessoais de formação incluem, excluem ou tematizam a própria condição sexual?* Essa é uma das questões que foram feitas aos textos das professoras. No âmbito do Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero, que desenvolve análises e intervenções sobre aspectos da formação docente, os relatos autobiográficos de formação foram elaborados por 23 professoras da rede pública estadual de São Paulo que trabalham conosco desde o início do ano de 1993. Ao ser proposta, a escrita dos relatos explicitou-se como exercício potencializador das reflexões sobre si, incidindo especialmente sobre as experiências de formação e devendo atuar como núcleo gerador das discussões sobre docência, memória e gênero. Nas circunstâncias, foram produzidos vários relatos de experiências, articulados a partir de alguns eixos considerados estratégicos, a saber: a vida antes da escola, a vida na escola, antes da escolha do magistério, o curso de preparação ao magistério, o exercício profissional e a memória dos professores marcantes. Além desses eixos não foram impostas outras orientações sobre o processo de produção dos textos. Quando surgiram dificuldades específicas no trabalho de geração das lembranças ou quando se evidenciou a escassez de elementos sobre períodos determinados, tivemos momentos de discussão sobre as várias dimensões do investimento de constituição dos relatos memorialísticos.

A fim de colaborar para a emergência do desejo de autonarrar-se e com o claro papel de pré-texto, pediu-se a leitura do primeiro volume da obra memorialística de Elias Canetti, *A língua absolvida* (1987). O que se pretendia com esse texto era apenas contar com um elemento potencializador para a instauração do exercício de configurar a me-

mória de si. Nesse sentido, aliás, vale sublinhar que o recurso ao livro tem mostrado uma fecundidade indiscutível. As características do relato canettiano, aliás já analisadas noutro estudo (Catani, 1990), confrontam o leitor com um mundo no qual é a idéia da formação, do saber, da vida escolar e das relações com o conhecimento, bem como das dimensões pessoais das experiências com esses elementos, que são fartamente tematizadas e isso dinamiza uma espécie de estímulo às lembranças pessoais, impulsionando a produção dos relatos autobiográficos de formação.

Na maneira pela qual se conduziu a ação não se priorizou de modo explícito o comparecimento de referências à condição sexual naquele momento. Para a presente análise operamos no nível de fragmentos e vestígios, ao estudarmos a incidência das referências à condição sexual nos relatos de formação intelectual. Tal estratégia nos permite apanhar as escassas referências exatamente ali na situação em que emergem a propósito de outros temas. Como relatos de mulheres de condição econômica pouco privilegiada, em sua maioria, esses escritos deixam claros aspectos já conhecidos e atestados sobre a relação das mulheres com a escolha profissional do magistério, por exemplo. Fazem aparecer a escolha como decorrência necessária da urgência de trabalhar — configurando-a como opção economicamente viável e aconselhável pela família porque “aconselhável para as mulheres”. Na história da educação brasileira já se mostrou como isso se concretiza em diversos momentos (Louro, 1989; Demartini, 1993).

Esse caráter inevitável da escolha do magistério é, nos relatos, como aparece até o momento, um traço unificador que permite reforçar a observação de que o grupo reproduz de modo significativo essa lógica da destinação profissional. Assim, desenham-se no interior dos escritos a energia e brevidade de conselhos paternos que fazem ver como natural a escolha: “Você já é professora de música então pode ser também professora primária”. Talvez a energia e brevidade que o conselho exhibe sejam uma variante da ação de outro pai, também enfático, para o

qual até mesmo ser professora encerrava problemas: “Para estudar tive que enfrentar uma guerra terrível com meu pai”. O que a análise desses relatos autobiográficos desvela, no entanto, é um pouco mais do que um conjunto de evidências que corroboram teses sobre a dominação masculina. Lentamente configura-se um modo de integrar as lembranças que sugere como se opera de forma progressiva a incorporação da própria lógica dessa dominação, por vezes desde a história do próprio nascimento, como vale lembrar a propósito do relato da epígrafe, que aliás ganha maior força simbólica ao se confrontar com o último parágrafo escrito pela professora:

Papai sempre foi um homem forte, calmo e amoroso, o amor de minha vida, pois sempre amou a todos os seus filhos com muita dedicação, influenciando muito em todos nós. Minha mãe sempre geniosa, brava, gostava de nos bater, o que gerou mágoa pois na época não compreendia o seu jeito de amar.<sup>4</sup>

Ainda desenhando a força das oposições de origem sexual presentes na formação dessas mulheres, cabe observar que a grande maioria desses depoimentos testemunha o envolvimento bem cedo com o que se consideram atividades de mulher: “Eu arrumava a casa, encerrava e [me] sentia a dona da situação”. São palavras que reproduzem o orgulho de desempenhar bem as tarefas domésticas — aos oito anos de idade, no caso de uma das professoras. Decerto a condição econômica é um elemento importante para se pensar esse caráter freqüente da satisfação advinda do fazer doméstico. São abundantes e lembradas com prazer as histórias de ocupar-se dos irmãos e da casa. A mesma menina satisfeita pelos trabalhos feitos em casa encerrará sua história dizendo: “Cuidar e zelar do bem-estar de todos sempre foi minha tarefa única e maior”. Descrições positi-

<sup>4</sup> A propósito das operações de constituição e legitimação das representações ligadas à dominação masculina em diferentes formas de organização social, ver Bourdieu, 1990.

vas de si crescem-se de lembranças da familiaridade adquirida com o mundo dito feminino:

Fui uma criança curiosa, atenciosa, bem esperanta, tudo o que via fazer, queria fazer, por isso assimilava facilmente as tarefas, como por exemplo dobrar roupas, costurar tipo alinhalo, flores de papel, escolher arroz e feijão, secar louça etc...

Às pequenas mulheres orgulhosas da boa limpeza e da promoção da ordem também se ensinava que era preciso manter a distância de homens, como de resto, o perigo entrevisto pela mistura dos sexos povoou a história dos hábitos cristãos. Assim, é exemplar a lembrança de conselhos maternos: “Menino é tudo igual, não dá para confiar”. E o resultado do aconselhamento é efetivo: “Para os meninos nem sequer eu olhava”. Tudo aqui devidamente explicitado, em outro caso a origem da distância que se precisa manter não se diz, mas se evidencia numa decepção relatada a propósito de um primeiro dia de aula do qual a menina retorna em prantos:

Como era possível na escola de verdade terem me colocado em uma classe mista? Sim. Na minha classe de primeiro ano tinham meninas e também meninos. Não sei até hoje de onde eu havia tirado essa idéia de que na escola de verdade as meninas e os meninos estudavam em classes separadas.

O mesmo relato na parte relativa à vida na escola traz observações muito significativas sobre a colaboração da escola na introdução ao universo do que se tem por destinado às mulheres: *educação para o lar*. Disciplina a ser ensinada na escola, as atividades são assim narradas:

Nas aulas de educação para o lar aprendíamos a cozinhar: fazíamos bolos, salgadinhos, docinhos — o preferido era o brigadeiro, por ser o mais fácil e saboroso —, a costurar, bordar, pintar, boas maneiras etc. [...] Hoje, olhando para essas coisas [produzidas ali] que ainda guardo e uso, penso que tanto quanto elas, tão concretas, identificáveis e úteis, outras coisas, menos identificáveis mas concretas e úteis como aquelas, ainda fazem parte da minha vida.

O que exatamente incorporava essa mulher ao aprender o que a sociedade recomenda à sua condição sexual? Decerto entre o mito que era incorporado e uma certa modalidade de relação com o outro, com o mundo e os objetos, marcada pelos hábitos de cuidado merecessem exame mais detido. O que vem a seguir constitui uma tentativa de aprofundamento dessa questão.

### **Desvelo, memória feminina e formação de professores**

No âmbito dos estudos sobre relações de gênero, nos quais se discutem os modos feminino e masculino de ser e de estar no mundo, há uma referência constante à ênfase que é posta pelas mulheres nas relações de afeto. Tal constatação tem levado os autores a realizarem diferentes desenvolvimentos teóricos, dependendo da área e do material com o qual trabalham. A esse propósito, algumas discussões já foram adiantadas na primeira parte deste trabalho, quando as categorias de *público* e de *privado* foram tomadas para examinar possíveis especificidades da memória feminina. Em complemento a esse exame e às questões que dele seguiram, procura-se, agora, ampliar tal discussão, examinando alguns aspectos contidos na teoria do desvelo, formulada nos trabalhos de Carol Gilligan (1982) e Nel Noddings (1984, 1986). Procura-se, de um lado, rever as interpretações dessas autoras a propósito do modo peculiar de as mulheres reagirem diante de questões de caráter moral, que têm ensejado a proposição de uma ética do desvelo, e, de outro, estabelecer relações dessas teorizações com os relatos das professoras, com a perspectiva de se especular sobre possíveis relações entre memória feminina e desvelo, bem como sobre suas implicações para a formação de professores.

O *desvelo*<sup>5</sup> como categoria integrada ao discurso acadêmico teve início com o trabalho de Carol

---

<sup>5</sup> A palavra *caring* foi traduzida aqui por *desvelo* por entender-se que este vocábulo traduz melhor o seu sentido

Gilligan, *In a different voice* (1982), em que ela procura ampliar as concepções a respeito do desenvolvimento psicológico e moral pela inclusão de uma perspectiva diferente, qual seja, a da mulher. Ao estudar a relação entre julgamento e ação em situações de conflito e escolha de caráter moral, a autora observou que a “voz das mulheres soou distinta”, porquanto seus julgamentos revelaram estar baseados não exclusivamente em princípios universais, mas também nos laços e relações de afeto. Segundo ela, vozes femininas e masculinas falam da importância de verdades diferentes quando se manifestam sobre processos de desenvolvimento da identidade.

Todavia, com suas análises, Gilligan não teve em vista fazer generalizações sobre um sexo e outro. O contraste entre as vozes masculina e feminina apresentado em seu trabalho tem a finalidade de realçar a distinção entre dois tipos de pensamento e focalizar um problema de interpretação, no intento de restaurar, pelo menos em parte, o texto perdido do desenvolvimento das mulheres, tal como elas descrevem suas concepções do eu e da moralidade nos primeiros anos da idade adulta. O fato de terem sido deixadas no silêncio, segundo a autora, tornou difícil ouvir o que falam e o que dizem e, além disto, não permitiu que se percebesse que “na voz diferente das mulheres repousa a verdade de uma ética do desvelo, o laço entre relações e responsabilidade, e as origens da agressão no fracasso do relacionamento” (Gilligan, 1982, p. 173).<sup>6</sup>

---

no contexto da teoria em questão. No entanto, algumas vezes utiliza-se também a palavra *cuidado* com a finalidade de ampliar o seu significado.

<sup>6</sup> É importante assinalar aqui que Gilligan não ignora os fatores sociais e culturais como determinantes das diferenças por ela analisadas. Entretanto, por não se constituírem foco de seu trabalho, tais processos não são objeto de consideração. A respeito de seus objetivos e estratégia de análise ela pontua: “Não são feitas afirmações sobre as origens das diferenças descritas ou sobre sua distribuição em uma população mais ampla, através de culturas ou ao longo do tempo. Sem dúvida, tais diferenças se desenvolvem em

As análises de Gilligan deixavam claro que a proposição de uma ética do desvelo continha implicações para a educação, mas este exame era uma tarefa que estava além dos propósitos de seu trabalho. Além disso, havia questões preliminares a serem examinadas — tais como a de saber em que momento têm início e como se desenvolvem tais relações —, sem as quais não haveria a possibilidade de se estabelecer essa ponte. Essa é, pois, a tarefa a que se propõe desenvolver Nel Noddings (1984, 1986) com suas formulações sobre a teoria do desvelo.

Em seu primeiro trabalho — *Caring: a feminine approach to ethics and moral education* (1984) —, Noddings afirma que a moralidade, como uma “virtude ativa”, está baseada em dois sentimentos intimamente ligados. O primeiro é o *desvelo natural* — o sentimento espontâneo que temos quando manifestamos interesse pelo outro, quando queremos agir em benefício do outro, simplesmente porque queremos agir assim. Este é, por exemplo, o comportamento que caracteriza o cuidado maternal, à medida que é visto, usualmente, como natural e não como um comportamento ético. O segundo sentimento é aquele que ocorre em reposta à lembrança do primeiro. Quando nos vemos diante das dificuldades de uma pessoa, a memória de nossos melhores momentos de desvelo e a lembrança de termos sido cuidados por alguém nos atinge como um sentimento do tipo “eu preciso” e nos impele a ir ao encontro do outro. Esse ímpeto, frequentemente, ocorre em conflito com o desejo que temos de atender nossos próprios interesses, mas, nessas situações,

eu reconheço o sentimento e lembro o que aconteceu comigo. Eu tenho uma imagem dos momentos

---

um contexto onde fatores de status social e poder se combinam com a biologia reprodutiva para moldar a experiência de homens e mulheres e as relações entre os sexos. Meu interesse recai nas interações de experiência e pensamento, nas vozes e diálogos diferentes que dão origem, no modo como nós ouvimos a nós mesmos e aos outros nas histórias que contamos sobre as nossas vidas” (Gilligan, 1982, p. 2).

nos quais eu recebi cuidados e nos quais eu também me desvelei, e eu posso alcançar esta memória e através dela guiar minha conduta se eu desejo agir assim (Noddings, 1984, p. 80).

Esses sentimentos são considerados por Noddings a base sobre a qual repousa a “ética do desvelo”, ou seja, a conduta ética fundamentada numa experiência pessoal de *reciprocidade*. Segundo ela, desvelar-se por alguém significa receber o outro na sua inteireza, comunicar-se e ser invadido por ele. Porém, para que o desvelo ocorra, é preciso que ele seja recebido como tal por aquele que é cuidado. É através desta comunicação, então, que ocorre o sentimento de se estar em *relacionamento*<sup>7</sup> (*connection*) com alguém que, por sua vez, alimenta a *continuidade* da relação. Nessa perspectiva, o desvelo natural “estabelece o ideal cuidar ético, e este imita o ideal no esforço de instituir, manter ou reestabelecer o desvelo natural” (Noddings, 1986, p. 497).

Tais formulações explicitam claramente suas implicações para a educação, especialmente a escolar, à medida que no ensino estão presentes relações e sentimentos de afetos que determinam em grande parte o desempenho dos alunos (e também dos professores!), bem como o próprio tipo de relação que eles estabelecem com o universo escolar e com o conhecimento. Para qualificar melhor essa relação, Noddings introduz o conceito de *fidelidade no ensino*. Tendo como perspectiva a formação de professores e a relação destes com os alunos, seu objetivo é propor uma ética alternativa, baseada no desvelo natural, segundo a ótica da experiência feminina. Nesse sentido, fidelidade é entendida como uma resposta direta aos indivíduos com os quais se está em relação e não como obrigação ou princípio universal, como na ética kantiana, por exemplo. As pessoas que são guiadas pela ética do desvelo, diz

<sup>7</sup> Considerou-se mais apropriado, aqui, traduzir a palavra *connection* por *relacionamento*. O grifo deste termo, bem como de *continuidade*, mencionado logo a seguir são utilizados pela autora por se constituírem em conceitos-chave de sua teoria.

ela, não perguntam se é sua obrigação serem fiéis. Elas simplesmente são fiéis. A fidelidade é, desse modo, uma qualidade da relação e não um atributo do comportamento ou do caráter de um indivíduo. Como ambos contribuem nessa relação diádica, “ambos mantêm fidelidade e ambos são envolvidos no aprimoramento de habilidades que constroem a competência relacional” (Noddings, 1986, p. 497).

Essas reflexões, que Noddings desenvolve exaustivamente em seus trabalhos, ressaltam a importância das relações de afeto no ensino, e em relação à formação de professores, a relevância de sua teoria está no fato de qualificar tais relações do ponto de vista da educação moral. Assim, segundo a ética do desvelo, o que interessa na educação e no ensino é o desenvolvimento do aluno como um todo e não apenas suas habilidades intelectuais. Com isso, a autora deixa claro, por exemplo, que, diante dos conflitos de ordem institucional e burocrática que o professor enfrenta, uma conduta orientada pela ética do desvelo leva-o a priorizar o aluno, o que, no entanto, não o impede de encontrar caminhos para sair de seus impasses. Igualmente, no ensino das diferentes disciplinas, a questão não é como devemos tratar os alunos para que aprendam este ou aquele conteúdo, mas sim que efeito cada mudança instrucional tomada tem sobre o desenvolvimento deles. A esse respeito, Noddings enfatiza que

...nossos princípios orientadores no ensino da aritmética, ou de qualquer outra disciplina, são derivados de nossa preocupação primordial pelas pessoas que ensinamos, e os métodos de ensino são escolhidos em consonância com esses princípios orientadores (1986, p. 499).

Embora o objetivo aqui não seja o de se proceder a uma exposição completa da ética do desvelo, é importante lembrar que, posteriormente, em *Women and evil* (1989), Noddings prosseguiu com suas teorizações, abordando o que poderíamos denominar de a outra face do desvelo, ou seja, a questão da maldade. Nesse trabalho, suas análises também

se desenvolvem a partir da perspectiva da mulher. Ao examinar visões tradicionais da maldade, bem como as expectativas de nossa cultura em relação às mulheres e aos homens, seu projeto é o de descrever uma moralidade do mal. Sua preocupação é a de encorajar os educadores — homens e mulheres — a buscarem uma compreensão maior do mal em suas várias manifestações — a guerra, a pobreza, o terrorismo, a tortura, a competição, o poder etc. — para que se torne possível viabilizar práticas de sua superação.

Nessa perspectiva, tomar a teoria do desvelo como referência teórica alternativa para a formação de professores implica, entre outras medidas, a análise das próprias experiências de afeto vividas pelos docentes em sua história de vida escolar, de modo que eles sejam os agentes principais do estabelecimento de uma conduta ética no ensino. Em nossa experiência de pesquisa e de formação continuada, o recurso aos relatos autobiográficos que as professoras têm produzido tem se constituído em um material fértil para esse tipo de análise. E precisamente por não terem sido direcionados para a temática das relações, as experiências descritas manifestam, a nosso ver, vestígios significativos da memória feminina. As análises que têm sido empreendidas constituem, nesse sentido, uma tentativa de explorar possíveis relações entre desvelo e memória feminina, a partir da manifestação das lembranças das relações de afeto nos relatos de tais professoras.

De fato, é surpreendente a presença reiterada nos relatos feitos pelas professoras de lembranças das relações de afeto e de seus reflexos sobre o desempenho escolar. Ao se voltarem para seu passado, parece inevitável a quase todas registrar a lembrança de certas pessoas, em especial daquelas mestras que, ao lhes dedicarem ou recusarem carinho e atenção, se mostraram decisivas quanto ao tipo de relação que elas passam, daí por diante, a estabelecer com o conhecimento, consigo mesmas e com as demais pessoas da escola. Entre as memórias por elas recolhidas, a entrada na escola e as relações com as primeiras professoras configuram momentos marcantes da vida escolar. Pois, ter sido bem aco-

lhida ou rejeitada em situação nova e desconhecida é experiência que em geral não se esquece:

Ao entrar na escola, já estava alfabetizada, e por bom comportamento minha primeira professora transformou-me na sua preferida. O mesmo não aconteceu com minha segunda professora. Ela já estava velha, impaciente, e por alguma razão, que não sou capaz de recordar, ela implicava comigo. O reflexo foi imediato, as notas eram baixas, meu rendimento caiu. Ela menosprezava minhas atitudes e atividades.

Lembro que minha primeira professora era gorda e ia sempre arrumadinha e nunca dava bronca em mim, mas vinha sempre a minha carteira olhar o meu caderno. Nesse ciclo de minha infância tive um ótimo desenvolvimento, trazia meus cadernos no capricho, bem colorido e com muitos desenhos feitos por mim. Era um orgulho quando mamãe mostrava aos parentes.

Naquele ano também fiquei doente e tive muitas faltas. Com todos esses problemas, a professora, além de não me dar atenção, ainda me colocou para sentar na carteira do fundo da sala. Com tudo isso, quando chegou no final do ano fui reprovada.

Ainda que fragmentárias, essas lembranças de mulheres permitem observar que os sentimentos de afeto e desafeto desencadeados a partir da relação com as primeiras mestras não dizem respeito apenas às pessoas, mas também às coisas, aos objetos e aos valores que circulam no universo escolar. São sentimentos que emergem enovelados uns nos outros e por vezes ambíguos. De qualquer modo, permitem supor que são igualmente decisivos quanto ao tipo de relação que se estabelece ao longo da vida escolar, por exemplo, com os cadernos e a escrita, com os livros e a leitura, com o conhecimento e com cada disciplina, tal como sugerem alguns dos relatos analisados. Uma professora, ao se referir a suas primeiras experiências, ainda no grupo escolar, recorda com entusiasmo que “chegaram, então, duas professoras, dona Sônia e dona Maria Helena (irmãs). Eram pessoas maravilhosas! A dona Sônia me presenteou com um livro, meu primeiro livro!”. Mais adiante, ao rememorar o processo de sua escolha profissional, numa clara alusão ao gosto pe-

los livros e pela leitura que fora anteriormente despertado, ela conta: “Minha professora de português, dona Olinda, insistiu para que eu fizesse o vestibular. Disse que eu me identificaria no curso de letras, por gostar de ler e escrever”.

Outra professora recolhe em suas memórias lembranças bastante diversas, mas igualmente marcantes, a propósito de tais relações:

D. Maria Lúcia, professora de geografia, um ser humano humilde, inteligentíssima. Me fez acordar para o mundo. Me fez começar a entender a vida através de um único caminho: o estudo. Suas idéias sempre tão avançadas, até hoje me emocionam e me balançam. [...] D. Sebastiana, professora de inglês e música, esposa do diretor na época, a “horrorosa”, me fez ver no inglês a pior matéria da escola. É até estranho, mas cada vez que me recordo da cena na sala de aula — “excuse me” — sinto uma profunda angústia.

Se dirigidos às pessoas ou às coisas, os afetos que aparecem nessas lembranças, de fato, são pouco diferenciados. Mas que importa saber se a paixão maior foi pela professora ou pelo primeiro livro? E, mais ainda, se o ódio era pelo inglês ou pela “horrorosa”? Aqui, parece contar mais a percepção de que os afetos e os sentimentos pelo outro e pela coisa aconteceram juntos. Ou seja, que o amor pelos livros e pela leitura nasceu junto com o amor pela professora, do mesmo modo que a angústia pelo inglês ficou enroscada, até hoje, nas relações de medo e de ódio que foram travadas com dona Sebastiana. Ora, essas percepções só se tornaram possíveis porque a memória resgatou, ainda que fragmentariamente, a lembrança dessas relações de afeto.

Do ponto de vista das práticas de formação docente, análises desse tipo têm se mostrado bastante férteis para permitir às professoras a compreensão das relações que se acham presentes no ensino, de modo a não dicotomizar o plano cognitivo do afetivo e do ético. Tomando como referência suas próprias experiências escolares passadas, torna-se mais fácil a elas compreender os modos pelos quais se configuram, por exemplo, as relações aluno-professor-

conhecimento. A partir daí, a apreensão e a construção do sentido de uma conduta ética no ensino é também favorecida. Não se trata, portanto, de imposição de prescrições de caráter moral, mas sim de uma reflexão que busca desenvolver entre os professores a perspectiva de uma ética alternativa no ensino, qual seja, a ética do desvelo.

Ora, segundo as pesquisas de Gilligan e Noddings, tais experiências estão conservadas, primordialmente, na memória e na experiência femininas. Do ponto de vista teórico abre-se, então, a possibilidade de se explorar mais os conteúdos da memória de mulheres — em nosso caso, mulheres professoras — para não apenas enfatizar questões éticas envolvidas no ensino mas, inclusive, para propor redirecionamentos no currículo de formação de professores.<sup>8</sup>

Como vimos, a ênfase nas relações pessoais como característica da memória feminina não constitui, enquanto objeto de análise, uma exclusividade das análises de Gilligan e de Noddings. Estudos diversos, tais como os de Michelle Perrot, de Castele-Schweitzer e Voldman e de Varikas, entre outros referidos neste trabalho, também ressaltaram esse ponto, ao mesmo tempo que buscaram compreender como tais marcas têm sido modeladas histórica e culturalmente. Assim, o que chama a atenção na teoria e na ética do desvelo, assim como nas lembranças das professoras, mais do que a ênfase nos relacionamentos pessoais, é o fato de explicitarem e enfatizarem os sentimentos de afeto (tais com os de aceitação, carinho, recusa, rejeição, dor, medo, entre outros) que marcaram tais relações. Foi esse ponto que ensejou a discussão sobre o desvelo como especificidade da memória feminina. Na busca de novos referenciais teóricos para a formação de professores, a teoria do desvelo favorece, por isso, estudos e análises em direções que têm sido pouco exploradas, especialmente pelo fato de a edu-

<sup>8</sup> Este tema também tem sido objeto de constantes considerações por parte de Nel Noddings. Para maiores detalhes consultar, especialmente, seu texto “Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching”, 1986.

cação moral ter sido tema negligenciado no discurso educacional mais recente.

\* \* \*

Para finalizar, algumas considerações sobre os trabalhos de pesquisa e de formação de professores que vimos desenvolvendo nesta direção. Primeiramente, é importante dizer que escrever relatos autobiográficos de história de vida escolar, tal como vimos experimentando, tem se constituído para o grupo de docentes que trabalha conosco em um processo simultâneo de descoberta de si — enquanto mulheres e enquanto professoras — e de reconstrução do sentido de sua vida profissional. Para nós, professoras e pesquisadoras, a experiência de explorar os caminhos da memória feminina tem sido igualmente rica. De um lado, por compartilharmos histórias de vida escolar e problemas profissionais que, a despeito de nossas diferenças e discrepâncias, ou até mesmo por causa delas, em determinados pontos se encontram e nos impelem a reflexões similares. É quando, por exemplo, somos levadas, através de um inevitável processo de espelhamento, a indagar por que nos tornamos professoras e, ao procurar pela resposta, também refazemos os nossos percursos de formação e reconstruímos os nossos sentidos. De outro lado, a riqueza vem pela via das várias especulações teóricas que temos sido instigadas a realizar a respeito da abordagem autobiográfica na formação de professores.

---

CYNTHIA PEREIRA DE SOUSA é professora doutora (História da Educação) do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integra o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP)

DENICE BARBARA CATANI é professora associada (Didática) do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integra o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP)

MARIA CECÍLIA CORTEZ CHRISTIANO DE SOUZA é professora doutora (Psicologia da Educação) do Depar-

tamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integra o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP)

BELMIRA OLIVEIRA BUENO é professora doutora do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integra o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP)

### Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena, (1991). Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, v. 4, n° 7, p. 66-81, Rio de Janeiro.
- BERTAUX-WIAME, Isabelle, (1985). Jours paisibles à Sèvres: la différenciation sociale et sexuelle de la mémoire urbaine. *Life Stories/Récits de Vie*, I, p. 16-27.
- BOURDIEU, Pierre, (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, p. 2-31, Paris, set.
- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina, (1988). Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n° 64, p. 4-13, São Paulo, fev.
- BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B., SOUSA, Cynthia P., SOUZA, M. Cecília C., (1993). Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, vol. 4, n° 1/2, p. 299-318, São Paulo.
- CANETTI, Elias, (1987). *A língua absolvida*: história de uma juventude. São Paulo: Cia. das Letras.
- CASTEELE-SCHWEITZER, Sylvie Van de, VOLDMAN, Danièle, (1984). Les sources orales pour l'histoire des femmes. In: PERROT, Michelle (org.). *Une histoire des femmes est-elle possible?* Paris: Rivages.
- CATANI, Denice B., (1990). Pedagogia e museificação. *Revista USP*, n° 8, p. 23-26, dez./jan./fev.
- CERTEAU, Michel de, (1982). A etnografia, a oralidade ou o espaço do outro: Léry. In: *A escrita da história*. Rio: Forense.
- DEMARTINI, Zeila. B., ANTUNES, Fátima F., (1993). Magistério primário, profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n° 86, p. 5-14, ago.
- FENTRESS, James, WICKHAM, Chris, (1992). *Social memory*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

- GILLIGAN, Carol, (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- LOURO, Guacira L., (1989). Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, nº 14, p. 31-39, Porto Alegre, jul./dez.
- NODDINGS, Nel, (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- \_\_\_\_\_, (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, vol. 56, nº 4, p. 496-510, nov.
- \_\_\_\_\_, (1989). *Women and evil*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- NÓVOA, António (org.), (1992). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- PERROT, Michelle, (1989). Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, v. 9, nº 181, p. 9-18, São Paulo, ago./set.
- RIOT-SARCEY, Michèle, VARIKAS, Eleni, (1988). Réflexions sur la notion d'exceptionnalité. *Le Cahiers du Griff - le Genre de l'Histoire*, nº 37/38, p. 77-89.
- SAINT-MARTIN, Monique, (1989). Structure du capital, différenciation selon les sexes et "vocation" intellectuelle. *Sociologie et Sociétés*, v. XXI, nº 2, p. 9-25, out.
- VARIKAS, Eleni, (1988). L'approche biographique dans l'histoire des femmes. *Le Cahiers du Griff - le Genre de l'Histoire*, nº 37/38, p. 41-55.
- WOOLF, Virginia, (1989). *Os diários de Virginia Woolf*. São Paulo: Cia. das Letras. Seleção e tradução de José Antonio Arantes.